



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Philosophische Einführungsunterricht in Österreich ab 1848“

Eine vergleichende Lehrplan- und Schulbuchanalyse im Kontext Österreichischer
Philosophie und Wissenschaftlicher Weltauffassung

Verfasser

Josef Pircher

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 190 313 299

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde,
Polit.Bildg. UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Mag. Dr. Friedrich Stadler

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	7
1) Das Phänomen: Das Unterrichtsfach Psychologie & Philosophie.....	9
1.1 Verfassungsrechtliche Vorgaben.....	9
1.1.1 Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS).....	9
1.2 Verordnungen des Bildungsministeriums.....	11
1.3 Methodische Positionierung.....	13
1.4 Fragestellung.....	16
2) Die Implementierung des Gegenstandes.....	18
2.1 Die Thunsche Unterrichtsreform.....	19
2.1.1 Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz.....	20
2.1.2 Der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich.....	22
2.2 Der Philosophische Einführungsunterricht.....	24
2.2.1 Psychologie und Philosophie.....	25
2.2.2 Robert Zimmermann.....	27
2.2.3 Gustav Adolph Lindner.....	30
3) Wissenschaftliche Philosophie um 1900.....	33
3.1 Der Doyen österreichischer Philosophie: Franz Brentano.....	33
3.2 Der institutionelle Wandel.....	34
3.2.1 Pädagogik.....	34
3.2.2 Psychologie.....	35
3.3 Alois Höfler.....	36
3.3.1 Die Lehrplaninstruktionen 1884.....	38
3.4 Der Lehrplan 1900.....	43
3.4.1 Schulbücher nach 1900.....	44

4)	Der Didaktiker Ernst Mach.....	46
	4.1 Wissenschaftsauffassung.....	47
	4.1.1 Elementenlehre.....	48
	4.1.2 Denkökonomie.....	51
	4.2 Didaktik.....	53
	4.2.1 Der Lehrbuchautor und Lehrplanverfasser.....	55
	4.2.2 Der Lehrer.....	57
	4.3 Aufklärung.....	58
	4.4 Machs Ansätze im Propädeutikunterricht: Wilhelm Jerusalem....	61
5)	Wissenschaftliche Weltauffassung.....	64
	5.1 Der erste Wiener Kreis.....	65
	5.1.1 Philosophisches Diskursfeld.....	66
	5.1.2 Die Rolle des Propädeutikunterrichts.....	68
	5.2 Der zweite Wiener Kreis.....	69
	5.3 Der Verein Ernst Mach.....	73
	5.4 Reformpädagogik.....	76
	5.5 Otto Neurath.....	77
	5.5.1 GWM und ISOTYPE.....	80
	5.6 Edgar Zilsel.....	83
	5.6.1 Zilsels Beitrag zum Philosophieunterricht.....	83
	5.6.2 Der Martinak Lehrplan.....	85
	5.7 Der Lehrplan von 1927/28.....	86
6)	Im Banne des Irrationalismus: 1934 - 1945.....	88
	6.1 Auflösung des Wiener Kreises.....	88
	6.2 Lehrpläne und Schulbücher.....	90
	6.2.1 Lehrbehelfe 1934-1938	91
	6.2.2 Lehrbehelfe 1938-1945.....	94

7)	Der philosophische Einführungsunterricht nach 1945.....	97
7.1	Der Lehrplan 1927 und 1946/55.....	97
7.2	Lehrbehelfe bis 1967.....	99
7.3	Die „Anthropologische Wende“.....	101
	7.3.1 Schulbücher 1967 – 1990.....	103
	7.3.2 Lehrplan 1989.....	105
7.4	Gegenwärtig verwendete Schulbücher.....	106
7.5	Conclusio.....	109
	Literaturverzeichnis.....	111
	Quellen.....	118
	Abbildungsverzeichnis.....	121
	Anhang.....	123
	Abstract.....	124
	Lebenslauf.....	125

Danksagung

Diese Arbeit konnte nur durch die Unterstützung mehrerer Personen verwirklicht werden. In erster Linie ist dabei Prof. Mag. Dr. Friedrich Stadler zu danken, der durch seine Betreuung eine Auseinandersetzung mit diesem Thema erst ermöglicht hat. Durch diese Betreuung konnte auch relativ einfach der Kontakt zu anderen Wissenschaftlern geknüpft werden, auch im Ausland. Zu erwähnen sind dabei besonders Prof. Dr. Karl – Hayo Siemsen und Dr. Hayo Siemsen, die mir sowohl Originalquellen als auch Sekundärliteratur zur Verfügung stellten, die sich als unabdingbar erwiesen.

Es sei noch drei Familien in Meran, Salzburg und Reintal gedankt, die während des gesamten Studiums in vielerlei Hinsicht geduldig waren.

I

Das Phänomen: Das Unterrichtsfach Psychologie & Philosophie

Gleich am Beginn soll explizit gemacht werden, was in dieser Arbeit gemeint ist, wenn vom „Philosophischen Einführungsunterricht“ oder von „Psychologie & Philosophie“¹ als Unterrichtsfach in Österreich gesprochen wird. Darüber hinaus soll in diesem Kapitel präzisiert werden, welche Fragestellung und welche Methode bei der Behandlung dieses Themenbereichs gewählt wurde.

Das Phänomen wird zuerst aus einer normativen Vorgabe heraus charakterisiert. Dabei handelt es sich um die gegenwärtig geltenden legislativen Vorgaben. Konkret werden zwei österreichische Gesetzestexte herangezogen: zum einen das österreichische „Schulorganisationsgesetz von 1962 (SCHOG `62)“², welches die gegenwärtige verfassungsrechtliche Grundlage des österreichischen Schulsystems bildet. Zum anderen die aktuelle Verordnung zum Lehrplan für das Unterrichtsfach Psychologie & Philosophie, die sich an der „Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur“³ aus dem Jahr 2004 orientiert.

1.1 Verfassungsrechtliche Vorgaben

Der institutionelle Aufbau des österreichischen Bildungssystems ist im SCHOG `62 geregelt. Um einen generalisierten Überblick zu geben und festzuhalten, an welchen Schulen Psychologie & Philosophie als Unterrichtsfach geführt wird, wird auf dieses Gesetz zurückgegriffen.

1.1.1 Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)

Psychologie & Philosophie wird nur an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) gelehrt (siehe Abb.1⁴). AHS ist eine Sammelbezeichnung, unter der sich insgesamt 7 verschiedene

¹ Von 1967 bis 2005 war auch die Pädagogik Teil des Philosophischen Einführungsunterrichts. Die Institutionalisierung der Pädagogik an der Universität ist für das Verständnis des hier behandelten Themas wesentlich, weshalb auch darauf eingegangen wird. Pädagogik als Teil des Unterrichtsfaches wird auf Grund der relativ kurzen Praxis nicht genauer behandelt.

² Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation BGBl. Nr. 242 / 1962, zuletzt geändert durch BGBl I Nr. 26 / 2008 (Kurzzitat SCHOG 1962)

³ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (Kurzzitat Lehrplan 2004)

⁴ www.ecvet.de (Stand 20.11.2008)

Schultypen⁵, die in Abb. 1 nicht dargestellt werden, finden: „Gymnasium; Realgymnasium; Wirtschaftskundliches Realgymnasium; Oberstufenrealgymnasium mit Darstellender Geometrie oder ergänzendem Unterricht in Biologie und Umweltkunde, Physik sowie Chemie; Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalmusik oder Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung.“⁶ Hinzu kommen vier Sonderformen: Das Aufbaugymnasium und Aufbaurealgymnasium; Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium für Berufstätige; AHS mit besonderer Berücksichtigung der musischen oder sportlichen Ausbildung und das Werkschulheim. Von diesen Sonderformen und gegenwärtig laufenden Schulversuchen wird aber in dieser Arbeit abgesehen.

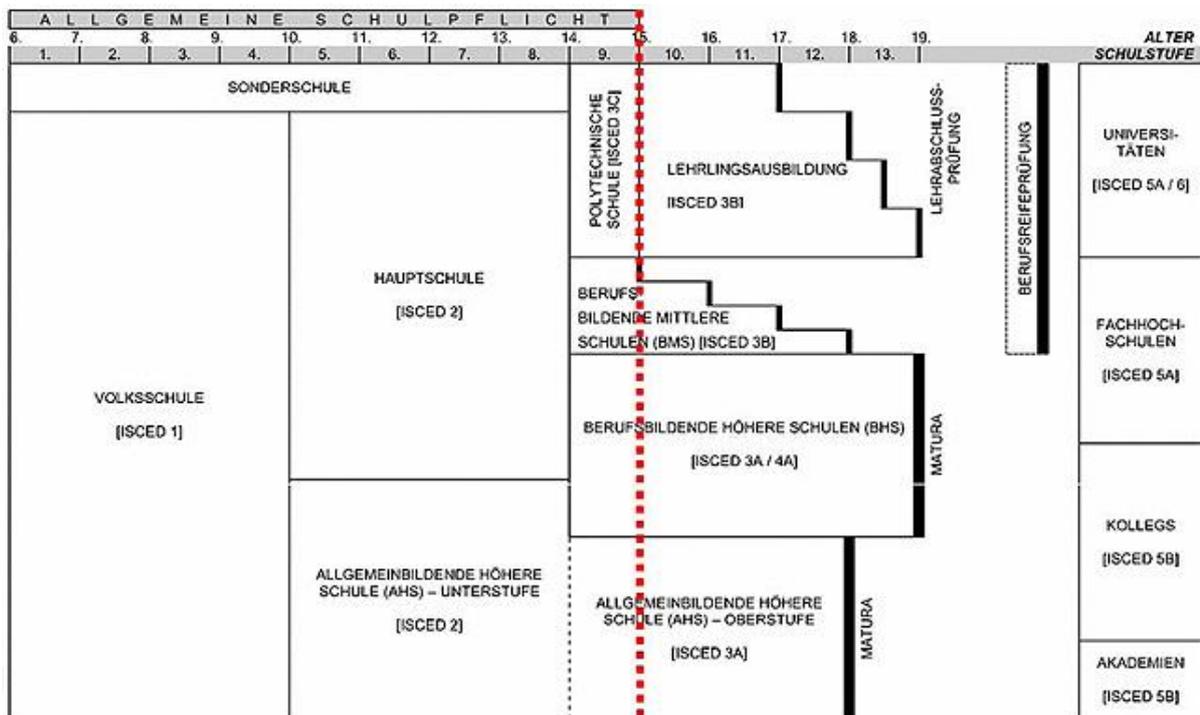


Abb. 1: Das österreichische Bildungssystem

Psychologie wird in der 7. Klasse⁷, Philosophie in der 8. Klasse (Maturaklasse) gelehrt. Im Pflichtunterricht sind in beiden Jahren jeweils 2 Unterrichtsstunden vorgesehen. Es gibt auch ein Wahlfachangebot, dessen Ausmaß von jeder Schule individuell festgelegt werden kann. Dieses Vertiefungsangebot orientiert sich inhaltlich an den Vorgaben des Lehrplans. Dieser soll nun genauer betrachtet werden.

⁵ Insgesamt werden auf ISCED 3 17 unterschiedliche Schultypen, Sonderformen und Schulversuche ausgenommen, angeboten

⁶ § 45 SCHOOG 1962

⁷ Ausnahme: Wirtschaftskundliches Realgymnasium ab 6. Klasse (1 h)

1.2 Verordnungen des Bildungsministeriums

Als konkreter Leitfaden, der den Unterrichtsinhalt bestimmt, dient der aktuell gültige Lehrplan. Lehrpläne sind Verordnungen des Bildungsministeriums und benötigen für eine Abänderung keine zwei Drittel – Mehrheit im österreichischen Parlament.

Der österreichische Lehrplan formuliert lediglich Ziele, auf weitere Vorgaben wird verzichtet. Die Erreichung der Ziele liegt in der Verantwortung der Lehrperson:

„Der Lehrplan gibt Ziele vor. Im Sinne ihrer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben Lehrerinnen und Lehrer die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung dieser Ziele vorzunehmen [...]“⁸

Dahinter steht eine spezifische Curriculauffassung. Es handelt sich, um die offizielle Diktion des Bildungsministeriums beizubehalten, um einen „Kern – Lehrplan“.⁹ Darin ist - im Gegensatz zu einem „Rahmenlehrplan“ - nicht ein Stoffmaximum angegeben, aus dem die Lehrperson auswählt, sondern es werden Minimalziele formuliert. Diese Ziele für das Fach Psychologie & Philosophie finden sich unter dem Punkt „Lehrstoff“ und lauten folgendermaßen:

7. Klasse / Psychologie

Die folgenden Lernziele machen den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Psychologie in Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft bewusst:

Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie kennen lernen

- Forschungsmethoden und Teilbereiche
- Richtungen und Anwendungsgebiete der Psychologie

Phänomene der Wahrnehmung erfassen

- Aspekte der Sinneswahrnehmung, der räumlichen und zeitlichen Wahrnehmung
- subjektive Wahrnehmungswelten und ihre Einflüsse auf das Zusammenleben
- Wahrnehmungsbeeinflussung und Wahrnehmungsveränderungen durch Medien

Kognitive Prozesse reflektieren

- Gedächtnismodelle und Lernstrategien, lerntheoretische Anwendungen
- Intelligenz, Kreativität und Problemlösungsstrategien
- Sprache und Denken

⁸ Lehrplan 2004, S. 4

⁹ Broschüre des Bildungsministeriums zu den Änderungen in den Lehrplänen, 2004 (www.bmukk.gv.at)

Soziale Phänomene und Kommunikationsstrukturen erfassen

- soziale Strukturen und gruppendynamische Prozesse
- Entstehung von Meinungen Einstellungen, Manipulationsmechanismen
- Berücksichtigung kommunikativer Verhaltensweisen in Hinblick auf die Berufswelt

Motive menschlichen Handelns erörtern

- Konfliktbewältigung, Umgang mit Frustration
- Entstehung und Formen von Aggression und Gewalt
- seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung

Einblick in Persönlichkeitsmodelle gewinnen

- tiefenpsychologische Ansätze und ihre Entwicklung
- Aspekte der Persönlichkeitsdiagnostik

Ergänzung für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium:

Fragen der Entwicklung und Erziehung erörtern

- typische Phänomene der psychischen Entwicklung
- kognitive und moralische Entwicklung
- Sozialisation und Erziehung

8. Klasse Philosophie

Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben

- Zugänge zum Philosophieren
- Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft
- Ideologie und Ideologiekritik
- Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens

Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen und analysieren

- Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten
- Wahrheitsfrage

Sich mit dem Wesen des Menschen auseinandersetzen

- Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz
- Menschenbilder

Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren

- Grundfragen der Ethik
- Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen
- Freiheit und Verantwortung
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

Es gibt noch einen Kommentar zu diesen Zielen, der vom Unterrichtsministerium lanciert wurde. Sonst gibt es keine weiteren Vorgaben. Der Inhalt dieses Kommentars wird im letzten Kapitel behandelt werden, wenn die Entwicklungen der II. Republik im Zentrum stehen.

1.3 Methodische Positionierung

Mit diesen Rahmenbedingungen konfrontiert, fällt aus europäischer Perspektive auf, dass es sich bei diesem Fach um ein Unikat in der europäischen Schullandschaft handelt, sowohl die Kombination als auch die Positionierung im Fächerkanon betreffend. Es stellt sich somit am Beginn die simpel anmutenden Fragen, weshalb die Psychologie Teil des philosophischen Einführungsunterrichts ist, und weshalb sich dieser Unterricht auf die letzten zwei Schuljahre beschränkt.

Die Antwort auf diese Fragen, lassen sich mit der in der wissenschaftlichen Literatur als „Neurath – Haller – These“ bekannten Argumentationslinie zusammenfassend beantworten. Es wird im Zuge der Arbeit darauf immer wieder zurückzukommen sein. Hier reicht zum besseren Verständnis eine Formulierung der These von Rudolf Haller aus dem Jahr 1975:

„Ich möchte [...] zwei Thesen verteidigen: erstens, dass es eine eigenständige Entwicklung der Österreichischen Philosophie gegenüber dem übrigen deutschsprachigen Raum seit hundert Jahren gegeben hat und zweitens, dass diese Entwicklung zu einem genetischen Erklärungsmodell führt, das eine immanente Homogenität der Österreichischen Philosophie bis hin zum Wiener Kreis und seinen Nachfahren zu behaupten gestattet.“¹⁰

Es ist eine notwendige Konsequenz der vermehrten wissenschaftlichen Auseinandersetzung seit den 1970er Jahren mit dem Topos „Österreichische Philosophie“, dass diese These auch kritisiert wurde und wird. Zwei berechtigte Kritikpunkte sollen nicht ausgespart werden. Der erste betrifft jenen der Kontinuität bzw. Kohärenz innerhalb des philosophischen Diskurses. Gemeint ist damit die direkte Bezugnahme in philosophischen Publikationen der Mitglieder des Wiener Kreises der I. Republik auf die Vertreter der von Franz Brentano ausgehenden Schule, die den Entwicklungen in Wien chronologisch vorangestellt werden. Eine direkte Bezugnahme erfolgt nämlich wenn, dann in negativer Hinsicht, wie dies beispielsweise an der Kritik Moritz Schlicks an Alois Höflers Philosophie der Evidenz deutlich wird¹¹, die sich somit auch auf Franz Brentano bezieht.

Als Zweites wurde der Neurath – Haller – These von wissenschaftshistorischer Seite entgegengehalten, dass den Vertretern einer österreichischen Philosophie im offiziellen

¹⁰ Smith, Barry: „Philosophie, Politik und Wissenschaftliche Weltauffassung. Zur Frage der Philosophie in Österreich“, in: Haller, Rudolf (Hrsg.): *Skizzen zur Österreichischen Philosophie*, Amsterdam 2000, S. 12

¹¹ Vgl. Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis. Ursprung, Entwicklung und Wirkung des Logischen Empirismus im Kontext*, Frankfurt a. M. 1997, S. 123 ff.

Universitätsbetrieb zwischen 1918 und 1938 keine tragende Rolle zukam. Friedrich Stadler untermauerte diesen Aspekt auf Grundlage von Vorlesungsinhalten, Dissertationsthemen und Habilitationsverfahren an der Universität Wien im entsprechenden Zeitraum.¹²

Beiden Kritikpunkten kann zugestimmt werden, doch muss dadurch nicht gleich die gesamte These der Existenz einer österreichischen Philosophie abgelehnt werden. Dies wird auch nicht von den genannten Kritikern intendiert. Vielmehr weisen sie darauf hin, dass der von Haller vertretene Dualismus kein probates analytisches Mittel sei. Neuere Publikationen deuten aber verstärkt darauf hin, dass gerade der Philosophische Einführungsunterricht die Neurath – Haller – These stützt. Ohne die Neurath – Haller – These selbst zu vertreten, ist es an der Zeit dem nachzugehen.

Bei den erwähnten Untersuchungen handelt es sich um Ergebnisse eines interdisziplinären Forschungsprojekts, das seit 1994 unter dem Titel „Spezialforschungsbereich Moderne. Wien und Zentraleuropa um 1900“ an der Karl Franzens Universität Graz läuft. In den regelmäßig erscheinenden „Studien der Moderne“¹³ sowie der Zeitschrift „Newsletter Moderne“ finden sich zahlreiche Einzelstudien zu diesem Themenbereich. Es handelt sich vorwiegend um historische Studien. Ebenso in Graz zu finden ist die „Forschungsstelle und Dokumentationszentrum für Österreichische Philosophie“¹⁴, auf deren Publikationen auch aufgebaut wird. Von nicht geringerer Bedeutung sind die „Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis“¹⁵.

Auf Basis dieser Forschungsergebnisse, soll in systematischer Weise, anhand der Lehrpläne und Schulbücher für den „Psychologie- & Philosophieunterricht“ ab 1848, die Neurath – Haller – These auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, ist es das Ziel, alle zur Verfügung stehenden Quellen in die Untersuchung mit einzubeziehen und - den relevanten unter ihnen - breiten Raum zu gewähren. Die Auswahl der Lehrpläne erfolgt danach, ob sie inhaltliche Neupositionierungen im Fach Philosophie darstellen. Dies hat dann zur Folge, dass der Lehrplan von 1909, der besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht einen Wendepunkt markiert, in dieser Arbeit keine weitgehendere Beachtung findet. Die Relevanz der Schulbücher wird primär über die Zahl der Auflagen bestimmt. Weitere Kriterien werden, wenn notwendig, an gegebener Stelle Erwähnung finden.

¹² Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997

¹³ <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/moderne/>

¹⁴ <http://www.austrian-philosophy.at/>

¹⁵ <http://www.univie.ac.at/ivc>

Allerdings muss hier genauer angeführt werden, unter welchen Kriterien diese vergleichende Lehrplan- und Schulbuchanalyse durchgeführt wird. D.h. die Neurath – Haller – These muss kategorisiert werden, um eine valide Aussage über Zugehörigkeit oder Nicht – Zugehörigkeit zur österreichischen Philosophietradition treffen zu können.

Wie die daraus resultierenden Kategorien untereinander in Verbindung stehen, wird parallel zur Quellenanalyse in den folgenden Kapiteln herausgearbeitet, um welche es sich handelt, muss jetzt festgelegt werden. Dazu wird eine Formulierung der These aus dem Jahr 1986 adaptiert und abgrenzende und einigende Spezifika bestimmt:

Abgrenzende Spezifika:

Ablehnung der Kantischen Transzendentalphilosophie als Paradigma philosophischer Forschung

Anti-Idealismus

Anti-Irrationalismus (Zurückweisung aller schwärmerischen, dynamischen Metaphysik)

Einigende Spezifika:

Forderung nach Wissenschaftlichkeit der Philosophie und die Anerkennung des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideals

Empirismus als erkenntnistheoretische und methodologische Heuristik

Sprachkritische Einstellung, die eine analytische Methode des Philosophierens begünstigt und eine mit Postulaten arbeitende Metaphysik vermeide

Bleibt aus methodischer Sicht noch festzuhalten, in welcher Form der wissenschaftliche Nachweis über die etwaige Zugehörigkeit erbracht wird. Die Entscheidung fiel auf eine ausführliche Wiedergabe der Quellen. Dies hat drei Gründe: Wenn man auch nicht behaupten kann, dass die Lehrpläne und Schulbücher ganz der Vergessenheit anheim gefallen sind, so sind diese Quellen nach wie vor schwer zugänglich¹⁶. Die verwendete Sekundärliteratur zur österreichischen Philosophie folgt in solchen Fällen auch dieser Praxis. Dadurch kann der Gang der Argumentation über einen doch langen Zeitraum besser verfolgt werden.¹⁷

Als zweiter Grund kann angeführt werden, dass die Sekundärliteratur zur Philosophischen Einführungsunterricht entweder Querschnitte mit großzügiger Quellenwiedergabe anbietet

¹⁶ Dies gilt speziell für die Schulbücher und die Diskussionsbeiträge zum Philosophischen Einführungsunterricht vor 1927. Es wurde auf den umfangreichen Fundus der Österreichischen Nationalbibliothek zurückgegriffen.

¹⁷ Auf eine Angleichung der Rechtschreibung wurde verzichtet, da es die Lesbarkeit nicht beeinträchtigt

oder Längsschnitte, deren Einschätzung der Quellen nicht unmittelbar überprüfbar sind. Diese Arbeit versucht beide Ansätze zu vereinen. Der dritte Grund ergibt sich aus der Thematik, der die Fragestellung entnommen ist.

1.4 Fragestellung

Es kann bereits vorweggenommen werden, dass der Psychologie- & Philosophieunterricht im Kontext österreichischer Philosophie angesiedelt werden muss, da die zentrale Fragestellung dieser Arbeit darauf beruht. Wer sich mit österreichischer Philosophie auseinandersetzt, kennt das Schicksal der dieser Strömung zugerechneten Wissenschaftler und vieler anderer Persönlichkeiten in deren Umfeld. Der „Vertreibung der Vernunft“¹⁸ durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus folgte in der II. Republik eine Phase der Negierung dieses geistesgeschichtlichen Erbes, speziell des philosophischen und psychologischen. Paul Kruntorad beginnt die erste Publikation des „Institut Wiener Kreis“, das 1991 gegründet wurde, mit dieser unrühmlichen Tatsache, und fasst sie in folgende Worte:

„Die beiden entscheidenden geistigen Strömungen der Moderne, die Psychoanalyse und der Logische Empirismus, waren an ihrem Ursprungsort, Wien, lange tabuisiert. Als hätte das Jahr 1945 nur das Ende des Zweiten Weltkrieges bedeutet, nicht aber auch das Ende der Ideologie, der die Psychoanalyse wie der Logische Empirismus gleichermaßen verhasst war, blieb das Tabu noch Jahrzehntelang bestehen, und geriet erst unter dem Druck des Interesses, das man im Ausland der österreichischen Geistesgeschichte entgegenbrachte, ins Wanken.“¹⁹

Damit liegt die zentrale Frage dieser Arbeit auf der Hand: Kann auch der Psychologie- & Philosophieunterricht in Österreich nach 1945 einer österreichischen Philosophietradition zugeordnet werden?

Diese Fragestellung mutet nur dann paradox an, wenn die Bezeichnung „österreichische Philosophietradition“ geographisch aufgefasst wird, wie es bei „Österreich nach 1945“ auch gemeint ist. Mit Thomas Uebel ist diesbezüglich festzuhalten: „Die Eigenständigkeit der österreichischen Philosophie verdankte sich nicht dem Boden, auf dem sie entstand, sondern

¹⁸ Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre*, Wien, New York 2004

¹⁹ Kruntorad, Paul (Hrsg.): *Jour fixe der Vernunft*, Wien 1991, S. 6

der Kombination von den Einflüssen, die sie prägten.“²⁰ Jegliche nationalphilosophische Implikation wird also abgelehnt, auch wenn von österreichischer Philosophie in jedem Kapitel die Rede sein wird.

Die Beantwortung der Frage folgt methodisch dem oben beschriebenen Vorgehen. Hier findet sich nun auch der dritte Grund, weshalb ausführlich zitiert wird. Die Negierung bestimmter Teile österreichischer Geistesgeschichte verlangt geradezu nach einer Rückkehr zu den Originalquellen, denn nur so lässt sich ein vorurteilsfreier Blick darauf gewinnen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Arbeit am Institut für Zeitgeschichte verfasst wurde. Aus den infrage kommenden Quellen kann lediglich abgelesen werden, ob es sich um eine Kontinuität oder um einen Bruch mit der österreichischen Philosophietradition innerhalb der staatlichen Vorgaben (Lehrplan, Schulbuchapprobation) handelt. Von didaktischen Rückschlüssen wird ebenso abgesehen wie von einer philosophischen Beurteilung.

²⁰ Uebel, Thomas: *Vernunftkritik und Wissenschaft. Otto Neurath und der erste Wiener Kreis*, Wien, New York 2000, S. 107

II

Die Implementierung des Gegenstandes

Die Sammelbezeichnung AHS findet sich im SCHOG `62 erstmalig. Wie an den einzelnen Schultypen aber klar erkennbar wurde, handelt es sich um Gymnasien. Diese erfuhren ab 1848 eine weitreichende Änderung, die in diesem Kapitel thematisiert werden soll. Um die Bedeutung der Reformen Mitte des 19. Jahrhunderts verständlich zu machen, müssen vorangegangene Entwicklungen im Bildungssystem kurz skizziert werden. Von Bedeutung sind diese Entwicklungen auch deshalb, da durch sie die Herausbildung einer genuin österreichischen Philosophietradition gefördert wurde, wenn dies auch nicht in der Intention der absolutistischen Herrschaft lag und dies auch nicht alleiniger Grund dafür war.

Unter Kaiserin Maria Theresia (1717 - 1780) kam es im 18. Jahrhundert zu einer generellen Umstellung im Unterrichtswesen, die vor allem vom Bestreben gekennzeichnet war, die Regenschaft zentralistisch auszurichten. In diese Periode fällt daher der Wandel von Schule als Privatum hin zu einer staatlichen, d.h. öffentlichen, Institution. „Hinter den Reformmaßnahmen standen [...] keineswegs humanitäre Erwägungen [...] sondern das Ideal der möglichst effizienten Nutzbarmachung jedes einzelnen Individuums für die Zwecke und zum Nutzen des Staates.“²¹ Ihr Nachfolger, Joseph II. (1741 - 1790), folgte diesem Weg mit dem Unterschied, den Ideen der Aufklärung, gerade im Bildungswesen, Rechnung zu tragen. Seine Bemühungen gingen vor allem dahin, den Einfluss der katholischen Kirche, die das Bildungswesen bis dahin maßgeblich trug, zurückzudrängen. So flächendeckende Änderungen, wie intendiert, konnten aber nicht durchgeführt werden. Es mangelte primär an Lehrpersonal, das in der notwendigen Anzahl nicht bereitgestellt werden konnte. Der Einfluss der Kirche verringerte sich, blieb aber erhalten.

„Die Zeit zwischen dem Regierungsantritt Franz II. (I.) im Jahr 1792 und dem Ausbruch der Revolution im Jahr 1848 war durch die weitgehende Zurücknahme der Reformmaßnahmen der josephinischen Ära und ein ausgeklügeltes System politischer Unterdrückung und polizeilicher Bespitzelung gekennzeichnet. Die nach den Erfahrungen der Französischen Revolution verbreitete Angst vor einer revolutionären Erhebung motivierte die Träger der Staatsgewalt zu einer gewaltsamen Einzementierung des sozialen und politischen Status quo, die letztlich – wenn auch nach einer Zeitspanne von mehr als einem halben Jahrhundert –

²¹ Stachel, Peter: „Ein Kapitel der intellektuellen Entwicklung in Europa. Theorienbildungen in der Wiener Moderne und ihre Wurzeln in den österreichischen Traditionen philosophischen Denkens“, in: Rinofner Kreidl, Sonja [Hrsg.]: *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 120

gerade das motivierte, was sie eigentlich hätte verhindern sollen – die Revolution.²² Besonders deutlich zeigt sich dies im täglichen Lehrbetrieb, sowohl auf schulischer als auch auf universitärer Ebene. Betroffen waren davon Lehrende und Lernende gleichermaßen. Es könnte eine lange Liste dieser staatlichen Repressalien angeführt werden, doch sollen hier nur zwei beispielhaft Erwähnung finden. Es war den Studenten des Philosophicums nicht erlaubt die Bibliotheken uneingeschränkt zu benützen. Die Vortragenden mussten sich an das vorgegebene Lehrbuch halten, und lasen dieses Wort für Wort vor.

Dieses Klima der Zensur und Kontrolle blieb für die Philosophie in der Habsburgermonarchie nicht ohne Folgen. Der Einfluss deutscher Aufklärungsphilosophen, allen voran Kant, war relativ gering. „Da die Kantische Lehre offiziell laut Beschluss einer Kommission von 1798 in Österreich als untragbar qualifiziert wurde, konnte sie nicht systematisch weiterentwickelt werden. Hiermit wird ersichtlich, dass die fehlende Kant – Exegese (und wahrscheinlich auch die Hegel – Rezeption) in Österreich nicht ausschließlich auf interne antiidealistische Tendenzen zurückgeführt werden kann [...]“²³ Wie diese zwei Entwicklungen, der eigentliche philosophische Diskurs und die soziopolitischen Rahmenbedingungen, zusammenwirken, zeigt sich ganz deutlich am österreichischen Bildungssystem. Mit Hinblick auf die Reformatoren von 1848 schreibt Peter Wozniak: „These men used their power and influence to create and set in place a system that bespoke their individual philosophies, while simultaneously serving the interest of the state.“²⁴ Nur so ist es nämlich möglich, dass in einer neuen Phase absolutistischer Herrschaft - nach der Revolution von 1848 - sich in Österreich ein liberal – fortschrittliches Bildungssystem mit Vorbildfunktion für andere Staaten entwickeln konnte.

2.1 Die Thunsche Unterrichtsreform

Gemeinhin wird die Bildungsreform in Österreich von 1847 bis 1853 nach dem Unterrichtsminister Graf Leo Thun Hohenstein (1811 – 1888) benannt. Dies ist gerechtfertigt, ist es doch vor allem seinem politischen Geschick zu verdanken, dass eine derartige Reform überhaupt durchgeführt werden konnte. Rainer Leitner charakterisiert ihn treffend als

²² Stachel, Peter: „Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918“, in: Acham, Karl (Hg.): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen*, Bd. 1, Wien 1999, S. 120

²³ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 100

²⁴ Wozniak, Peter: „The Organizational Outline of the Gymnasias and Technical Schools in Austria and the Beginning of Modern Educational Reform in the Habsburg Empire“, in: Rinofner Kreidl, Sonja [Hrsg.]: *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 74

„konservativen Retter“ der Schulreform. Drei Jahre verhandelte er mit Kaiser Franz Joseph und dem Reichsrat, der „revolutionäres Gedankengut“ in der Reform ausmachte. Ein diplomatisches Meisterstück eines in der Tradition der Aufklärung stehenden Ministers, das vom Hinweis, man habe schon vor 1848 die Mängel am Bildungssystem ausgemacht und die Notwendigkeit einer Reform gesehen, abhing. Denn bereits zehn Jahre vor der Revolution wurden Reformvorschläge ausgearbeitet, allerdings wurden diese nie realisiert. Gleichzeitig hielt Thun-Hohenstein den Einfluss der Kirche gering, indem er dem Konkordat 1855 seine Zustimmung gab. Dieses Zugeständnis ist als taktisch klug zu bewerten, denn dadurch „konnte er einen noch größeren, überbordenden Einfluss der katholischen Kirche unterlaufen, der seinen Kampf für die Unterrichtsreform letztlich unmöglich gemacht hätte.“²⁵

Es muss darauf hingewiesen werden, dass Thun-Hohenstein sich auf die Arbeit seiner Vorgänger, Franz Sommaruga (1780 – 1860) und Joseph Alexander Helfert (1820 – 1910), stützen konnte, die allerdings nur kurz an leitender Stelle im Unterrichtsministerium waren. Dazu kommen noch eine Reihe von Mitwirkenden, die ein solch großes Unterfangen ausarbeiteten und erst durchführbar machten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz.

2.1.1 Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz

Franz Seraphin Exner (1802 – 1853), langjähriger Professor für Philosophie und Philosophiegeschichte an der Universität Wien, später Prag, kann als der Theoretiker der Reform angesehen werden. Beeinflusst wurde seine eklektische Philosophie am Beginn von Friedrich Heinrich Jacobi (1743 - 1819), dessen Glaubens- und Gefühlsphilosophie er allerdings später verwarf. Entscheidend ist, dass er bereits ab seiner Prager Lehrzeit 1831 als Herbartianer bezeichnet werden kann, also ein Anhänger Johann Friedrich Herbarts (1776 - 1841) war. „Für Herbart ist die Philosophie die Wissenschaft von der Bearbeitung der Begriffe mit der Aufgabe, die in ihnen enthaltenen Widersprüche zu lösen. Im Gegensatz zur idealistischen Philosophie suchte er Philosophie und Psychologie auf Erfahrung zu gründen. Er führte die mathematische Berechnung in die Psychologie ein und wollte die Gesetze, nach denen die Vorstellungen ins Bewusstsein eintreten, einander fördern, verdrängen, ausschalten und hemmen, nach dem Vorbild der Mathematik darstellen.“²⁶ Exner erlangte durch seine

²⁵ Leitner, Rainer: „Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun. Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Kaderschmiede der Wiener Moderne“, in: Rinofner Kreidl, Sonja [Hrsg.]: *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 48 ff

²⁶ Ebd., S. 36

Publikation „Die Psychologie der Hegelschen Schule“, in welcher er Hegel stark kritisiert, eine gewisse Bekanntheit. Darin bezieht er sich direkt auf Herbart, somit auch auf Leibniz: „Denn, wenn ein einziges Blatt in Herbarts psychologischen Werken richtig ist, so fällt das ganze Gebäude Hegelscher Philosophie zusammen.“²⁷ Ein eigenes philosophisches System wurde von Exner aber nie geschaffen. Seine philosophische Position ist deshalb zu berücksichtigen, da er dem neuen Fach Psychologie & Philosophie entscheidende Prägung verlieh. Er unterhielt freundschaftlichen Kontakt mit Bernard Bolzano (1781 - 1848), der ebenfalls in Prag tätig war. Bolzanos Arbeiten zur Logik sollten erst am Beginn des 20. Jahrhunderts Anerkennung erfahren. Dennoch, oder gerade deswegen, sieht man in Bolzano heute den Beginn einer antiidealistischen Philosophie in Österreich, die bei der Gestaltung der Schulreform ebenfalls zu berücksichtigen ist, wenngleich der Einfluss Herbarts auf die Gesamtheit der Reform größer ist.

Die Neuorganisation des Bildungssystems gestaltete Exner zusammen mit dem Altphilologen Hermann Bonitz (1814 - 1888), der auf Wunsch Exners 1849 nach Wien kam. Bis dahin hatte dieser eine Lehrtätigkeit an einem Berliner Gymnasium inne. In Wien wurde für ihn ein Lehrstuhl für klassische Philologie geschaffen. Er sollte die philologischen Fächer im Reformdiskurs repräsentieren. Sein Verdienst liegt darüber hinaus vor allem in der praktischen Umsetzung des Entwurfs. Neben seiner Tätigkeit als Chefredakteur bei der „Zeitschrift für österreichische Gymnasien“, die eigens für die Diskussion der Reform 1850 gegründet wurde, und seinem Engagement im „Verein Mittelschule“, der 1861 als erste Lehrervereinigung zustande kam, oblag Bonitz die Ausbildung der Lehrer an der Universität. Letzteres ist sehr aufschlussreich im Hinblick auf seine Auffassung einer Didaktik, die er eng an die wissenschaftliche Entwicklung bindet. Trotz des frühen Todes von Bonitz erweist sich dieser Ansatz, besonders für die neu eingeführten Naturwissenschaften, in den folgenden Jahrzehnten als fruchtbar:

„Dass sie [die Didaktik] lehre wie Latein, Griechisch, Geschichte, Mathematik in der Schule am richtigsten behandelt werde, heißt ihr Ungebührliches zumuthen. Denn die den einzelnen Disciplinen angemessene Didaktik entspringt aus der Natur und dem Wesen derselben, ihren Methoden und Erkenntnismitteln, und was für Verbesserungen der Didaktik und Vereinfachung des Unterrichts im Laufe der Zeit gewonnen worden ist, ist nicht durch den

²⁷ Exner, Franz: *Die Psychologie der Hegelschen Schule*, Leipzig 1842 – 1844, Heft 1, S. 111, zitiert bei Leitner, S. 39

Fortschritt der Pädagogik, sondern durch die Fortschritte der einzelnen Wissenschaften gewonnen worden.“²⁸

Beide, Exner und Bonitz, betonen die Notwendigkeit der Berücksichtigung wissenschaftlicher Entwicklung im Bildungsprozess. Ihr philosophischer Ansatz ist diesbezüglich ident. Wie sich diese philosophische Haltung in realiter präsentierte, soll nun thematisiert werden. Die Änderungen im Bildungssystem betrafen die organisatorische, folglich auch die inhaltliche Ebene.

2.1.2 Der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich

Bereits 1848 veröffentlichte die Wiener Zeitung einen Tätigkeitsbericht des Unterrichtsministeriums, den „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“, in welchem Exner die wesentlichen Ansätze der Reform vorstellte, die das ganze Bildungssystem betrafen. Provisorisch in Kraft traten diese Änderungen bereits 1849, gesetzlich verankert wurden sie 1856. Allerdings betreffen die durchgeführten Reformen nicht das gesamte Unterrichtswesen, wie eben ursprünglich von Exner und Bonitz intendiert, sondern lediglich die Gymnasien und Realschulen. Es handelt sich dabei um den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“²⁹. Die Forderungen bezüglich der Volksschulen sollten erst 1869 (Reichsvolksschulgesetz) Berücksichtigung finden. Berücksichtigt man einen längeren Zeitraum der praktischen Realisierung, ist die Einschätzung richtig, dass „das österreichische Schulwesen in sämtlichen Sparten, die Volksschulen umfassend bis hin zu den Universitäten, noch heute die Prägung [aufweist], die es nach der Revolution erhalten hat.“³⁰

Stichwortartig seien die wichtigsten Punkte dieses wegweisenden Dokuments erwähnt:

- Einteilung in ein zweistufiges Gymnasium: Unter- und Obergymnasium (je 4 Jahre)
- Einführung der Maturitätsprüfung, die zum Universitätsstudium berechtigt

²⁸ Wilhelm von Hartel: „Bonitz und sein Wirken in Österreich“, in: *Separatabdruck aus den Vereinsmitteilungen „Mittelschule“ in Wien*, III. Jg., Heft 1, Linz 1889, zitiert bei Leitner, S. 42

²⁹ Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts, 1849

³⁰ Leitner, Rainer: „Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun. Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Kaderschmiede der Wiener Moderne“, S. 20

- Einführung des Fachlehrersystems: es unterrichtet nicht mehr ein Lehrer alle Unterrichtsgegenstände, sondern jedes Fach hat einen eigenen Lehrer. Derjenige mit den meisten Unterrichtsstunden in einer Klasse wird zum Klassenvorstand.
- Berücksichtigung der „Realien“ am Gymnasium (Utraquistische Organisation)
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen
- Einführung des Praktikumsjahres für angehende Lehrer
- Disziplinarmaßnahmen für Schüler

Die offensichtlichste Änderung betraf allerdings die neu hinzukommenden Fächer am Gymnasium. Um einen Überblick über die Tragweite der neuen Fächerorganisation zu bekommen, ist es hilfreich, einen Längsschnitt der Entwicklungen graphisch darzustellen (Abb. 2)³¹. Die entsprechenden Prozentzahlen finden sich im Anhang.

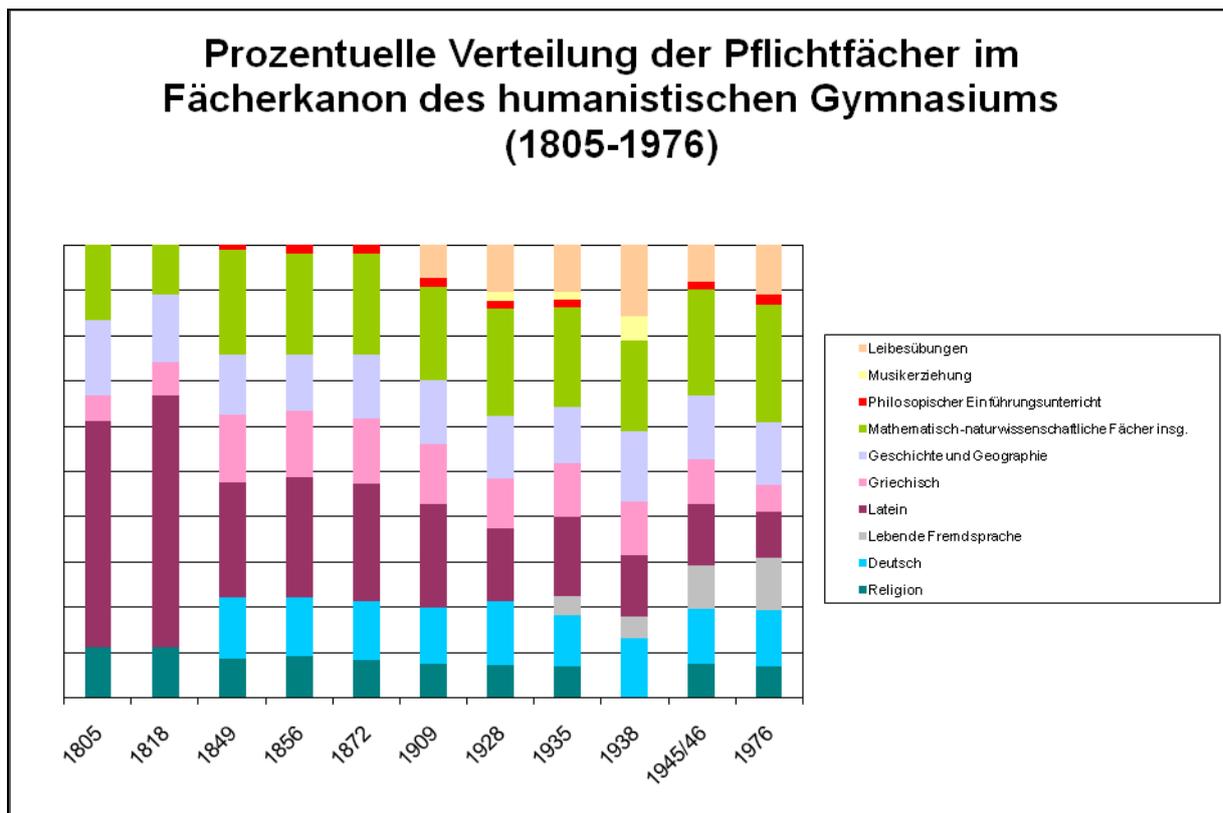


Abb.2

Die Änderungen betreffen die Einführung von Deutsch als eigenständigem Fach, die Reduktion des Lateinunterrichts zu Gunsten der mathematisch- naturwissenschaftlichen Fächer, ebenso wie weniger Religionsunterricht. Ein gänzlich Novum, das hier wesentlich

³¹ Schermaier, Josef: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*, Wien 1990, S. 308

ist, stellt der philosophische Einführungsunterricht dar. Er ist Ausdruck des reziproken Verhältnisses von Gymnasium und Universität, das hier zum Tragen kommt. Denn die Gymnasialreform ist nur im Zusammenhang mit den Entwicklungen an der Universität nachzuvollziehen.

2.2 Der philosophische Einführungsunterricht

An dieser Stelle ist der Wandel auf universitärer Ebene innerhalb der Fakultät für Philosophie von entscheidender Bedeutung. Vor 1848 wurde Philosophie als „Grundlegungswissenschaft“ zu den Berufswissenschaften Jurisprudenz, Medizin und Theologie angesehen. Der Status der Philosophischen Fakultät war geringer als jener der Berufswissenschaften. Dieser Einführungsunterricht wurde an den Akademien direkt, aber auch - aufgrund der geringen Anzahl an Universitäten - in Lyzeen angeboten. Der Unterricht dauerte 3 Jahre (ab 1824 2 Jahre) und beinhaltete: Naturwissenschaft, Elementare und Höhere Mathematik, Latein, Physik und Naturgeschichte, Weltgeschichte sowie Historische Hilfswissenschaften. Der erfolgreiche Abschluss dreier Rigorosen (philosophisch, historisch, mathematisch-naturwissenschaftlich) berechnete zu einem Universitätsstudium. Eine Universität im 18. und frühen 19. Jahrhundert darf nicht mit heutigen Forschungsinstitutionen verglichen werden. Diese Assoziation trifft eher auf die 1847 gegründete „Österreichische Akademie der Wissenschaften“ zu. Universitäten waren vorher schulisch organisiert, der Lehrkörper sehr klein. Durch die Erlangung der Lehr- und Lernfreiheit an den Universitäten 1848 kam es zu Umstrukturierungen. „Die Philosophische Fakultät wurde ihrer vorbereitenden Aufgabe entbunden und zu einer den anderen drei Fakultäten gleichrangigen ernannt.“³² Der philosophische Einführungsunterricht wurde dem Gymnasium übertragen. Zu diesem Zweck wurde das Unterrichtsfach Philosophischer Einführungsunterricht, bestehend aus Psychologie und Logik, neu geschaffen. Die Erweiterung der Gymnasialzeit um zwei Jahre erklärt sich unter anderem auch dadurch.

Die Pädagogik wurde vor 1848 nicht eigenständig betrieben, sie war vielmehr Teil der Religionswissenschaft. Im Zuge der Umstrukturierungen wurde auf sie ganz verzichtet, weshalb sie auch nicht Teil des philosophischen Einführungsunterrichts war wie in der II. Republik.

³² Schermaier, Josef: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*, Wien 1990, S. 118

2.2.1 Psychologie und Philosophie

Es stellt sich nun die Frage, weshalb sich diese beiden Bereiche, aus Sicht der Reformer, besonders für den Propädeutikunterricht eignen. Der Organisationsentwurf beinhaltet für jedes Fach eine stichwortartige Charakterisierung. § 49 behandelt die Philosophische Propädeutik:

„Aufgabe: Ergänzung der Erfahrungskennntnisse von der Aussenwelt durch erfahrungsmässige Auffassung des Seelenlebens; zusammenhängende Kenntniss der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluss des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts.

Somit: Empirische Psychologie und formale Logik in der obersten Klasse durch 2 Stunden³³.

Anmerkungen: Es ist wünschenswerth, dass sich an die hier genannten Unterrichtsgegenstände eine Einleitung in die Philosophie anschliesse, welche Aufgabe und Nothwendigkeit der Philosophie als der alle anderen Wissenschaften ergänzenden und abschliessenden Wissenschaft entwickelt.“³⁴

Für die Zuordnung zu einer österreichischen Philosophie spricht sicherlich die Auffassung von Philosophie als Wissenschaft. Im Detail verstärkt sich dieser Eindruck. Im Anhang finden sich weitere Bemerkungen. Darin wird erklärt, weshalb der philosophische Unterricht erst am Ende der Gymnasialbildung steht, wohingegen andere Bereiche des vor 1848 geltenden Einführungsunterrichts, wie die Naturwissenschaften, wesentlich mehr Stunden und Jahrgänge eingeräumt bekamen.

„Das Studium der Philosophie setzt, wenn es eine Einwirkung auf die ganze Gedankenbildung der Studierenden haben, und hierin erst seinen wahren Werth gewinnen soll, ein reiferes Urtheil voraus, als das durchschnittliche Alter der Gymnasiasten erwarten lässt; es verlangt ferner, wenn es nicht Gefahr laufen soll, in leeres Gerede auszuarten, die Herrschaft über positive Kenntnisse, mit deren Erwerbung der Gymnasiast eben noch beschäftigt ist.“³⁵

³³ Die Erweiterung auf die letzten zwei Jahre wird 1856 vollzogen

³⁴ Organisationsentwurf 1849, S. 38

³⁵ Organisationsentwurf 1849, S. 175

Hier ist auf die „positiven Kenntnisse“ hinzuweisen. Diese Art des Rekurrerens auf die einzelnen Unterrichtsfächer ist klar als antiidealistischer Zugang zur Philosophie einzuordnen. Ebenso erfahren im Organisationsentwurf die Schlagworte „formale Logik“ und „empirische Psychologie“ eine weitere Konkretisierung:

„Dabei bietet endlich die Logik in der Lehre von den Urtheilen zu der Grammatik, in dem Abschnitte von der Eintheilung und vom Beweise zu den Naturwissenschaften und der Mathematik, in der Lehre von den Definitionen zu allen auf der Schule wissenschaftlich behandelten Lehrgegenständen so mannigfache und ungesuchte Beziehungen dar, dass der Gegenstand dem Gymnasiasten nicht als ein wesentlich neuer erscheinen kann, sondern ihm nur die Gesetze zum Bewusstsein bringt, denen er, ohne dass sie ausgesprochen wurden, in andern ihm bereits bekannten Gebieten gefolgt ist. Diesen letzteren Gesichtspunkt wird der Lehrer beim Unterrichte in der Logik besonders hervorzuheben haben, und indem er sich auf die Wissenschaft selbst beschränkt, dieser durch reichhaltige Anwendung auf die vorher bezeichneten, dem Gymnasiasten bekannten Wissenschaften Werth und Bedeutung zu geben wisse.“³⁶

Der Psychologie als Wissenschaft kommt in der Folge eine kompatible Bedeutung zu:

„Endlich, wenn die empirische Psychologie nicht selbst Philosophie ist, so ist sie doch, worauf es in diesem Falle ankommt, ein wesentlicher und nothwendiger Vorläufer der Philosophie; die wirklichen Erscheinungen des geistigen Lebens müssen sicher beobachtet und in wohl geordneter Uebersicht dem Blicke vorliegen, wenn an Erforschung der zu Grunde liegenden Gesetze gedacht werden soll; das erfahrungsmässig Vorhandene stellt eben die Aufgabe, welche die philosophische Psychologie zu lösen hat, und ist dadurch, dass es die Nothwendigkeit einer philosophischen Forschung zum Bewusstsein bringt, ganz eigentlich Gegenstand einer philosophischen Propädeutik.“³⁷

Die enge Bindung der Philosophie an die Erfahrung steht also programmatisch hinter dem österreichischen Psychologie- & Philosophieunterricht. Die Gestaltung der philosophischen Propädeutik lag in Händen von Franz Exner. Da sein Denken sich an jenem Herbart und Bolzanos orientierte, ist es nicht verwunderlich, dass damit deren grundsätzliche Überzeugung, die Berücksichtigung der Empirie im philosophischen Diskurs sowie eine

³⁶ Organisationsentwurf 1849, S. 175 f.

³⁷ Organisationsentwurf 1849, S. 178

ablehnende Haltung gegenüber der Transzendentalphilosophie, insbesondere dem deutschen Idealismus Hegelscher Provenienz, zum Ausdruck gebracht wird.

Diese Tendenz verstärkt sich, wenn die für den neuen Lehrplan konzipierten Schulbücher herangezogen werden. Es konnten sich in den ersten Jahren nach der Implementierung vor allem zwei Lehrbücher durchsetzen: Robert Zimmermanns „Philosophische Propädeutik“, das erste Schulbuch eigens für dieses Fach konzipiert, und Gustav Adolph Lindners Lehrbehelfe.

2.2.2 Robert Zimmermann

Robert Zimmermann (1824 – 1898) wurde wie kein zweiter von Bernard Bolzano geprägt. Bolzano war ein enger Freund des Vaters, Johann August Zimmermann, und kümmerte sich um die geistige Entwicklung Robert Zimmermanns. Dass dieses Verhältnis mehr als eines zwischen Lehrer und Schüler war, unterstreicht der Briefwechsel Bolzanos, in welchem er meist von seinem „Herzensjungen“ spricht. Ein weiteres Indiz dafür ist, dass der mathematische Nachlass Bolzanos an Robert Zimmermann ging, von dem er sich den Abschluss seiner mathematisch – logischen Forschungsarbeit erhoffte. Letzteres sollte allerdings Wunsch bleiben, da sich Robert Zimmermann dieser Aufgabe nicht widmete.³⁸

Robert Zimmermann machte rasch Karriere und wurde 1859 (definitiv 1861) zum ordentlichen Professor der Philosophie an die Universität Wien berufen. Die im Zuge dessen gehaltene Antrittsvorlesung „Philosophie und Erfahrung“ fügt sich in das gezeichnete Bild der gymnasialen Umstrukturierung, denn die zentrale Aussage darin ist folgende: „Die philosophische Aufgabe der Gegenwart ist die Kritik aller gegebenen Erfahrung.“³⁹ Diese pointierte Formulierung, der Kern seiner „Erfahrungphilosophie“ ergibt sich aus einer vorangestellten philosophiehistorischen Analyse, der die Auseinandersetzung zwischen Idealismus und Materialismus zugrunde gelegt wird. Schlussendlich wird die Rolle der Philosophie innerhalb der Wissenschaft positioniert, die die oben angeführte Philosophieauffassung erklärt:

„Philosophie und Erfahrung sind für einander unentbehrlich; jene knüpft an diese an, diese wird durch jene berechtigt. Philosophie ohne Erfahrung wird zur hohlen Schwärmerei, Erfahrung ohne Philosophie zur kritiklosen Meinung. Wie von selbst hat der historische

³⁸ Winter, Eduard: *Robert Zimmermanns Philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos. Eine Dokumentation zur Geschichte des Denkens und der Erziehung in der Donaumonarchie*, Sitzungsberichte der österreichischen Akademie der Wissenschaften Philosophisch – Historische Klasse, Band 299, 5. Abhandlung, Wien 1975

³⁹ Zimmermann, Robert: *Philosophie und Erfahrung. Eine Antrittsrede*, 15. April 1861, Wien, S. 18

Entwicklungsgang die Philosophie zu einer Methode zurückgelenkt, welche weniger vielversprechend in ihren Verheissungen und vielleicht weniger glänzend in ihren nächsten Ergebnissen, im Erfüllen der ersteren und im Sichbewähren der letzteren verlässiger sich erweisen dürfte, als so manche ihrer hochfahrenden Vorgängerinnen. Ebensoweit entfernt von eitler Selbsterhebung über, wie von feiler Willfährigkeit gegen das thatsächlich Gegebene, will sie die äussere Erfahrung weder ersetzen noch umstossen, aber auch nicht, wie sie gegeben ist, behalten, wenn die Gesetze des Denkens sich mit ihr nicht in Uebereinstimmung befindet. Ebenso unfähig, das reine Denken um der Erfahrung, wie diese um jenes willen fallen zu lassen, sucht sie in möglichen oder thatsächlich vorliegenden Widersprüchen beider nur die freudig begrüßten Antriebe zu weitergehender Forschung.“⁴⁰

Zurück zum Einfluss Bolzanos, denn diese Antrittsvorlesung „wies schon die Richtung auf die Herbart'sche Psychologie. Sein eigentliches Forschungsgebiet, die neuere Psychologie mit den Naturwissenschaften in Einklang zu bringen, war von Herbart angeregt. Er begrüßte deswegen die Berufung F. Brentanos 1874 und dessen Habilitierung 1880 und bedauerte dessen Abgang 1896“⁴¹. Das Lehrbuch „Philosophische Propädeutik“ folgte nicht nur grob den Gedanken Bolzanos. Johann Heinrich Loewe (1808 – 1892) bezichtigte Zimmermann in diesem Zusammenhang des Plagiats. Und in der Tat, die „Philosophische Propädeutik“ entspricht einer Kurzausgabe der vierbändigen „Wissenschaftslehre“⁴² Bolzanos. Die Plagiatsvorwürfe blieben allerdings ohne Folgen. Eduard Winter zeigt auf, dass es sich hier weniger um ein Plagiat im negativen Sinne handelt, als vielmehr um den ausdrücklichen Wunsch Bolzanos, nicht genannt zu werden, war er doch „Rom und Wien verdächtig.“⁴³. Dennoch wollte er seine Wissenschaftslehre einem breiteren Publikum zugänglich machen, was durch dieses Lehrbuch ja auch gelang. Zimmermann gab sich ab der zweiten Auflage (1860) noch mehr Mühe, den bolzanoschen Einfluss zu verschleiern, um dem Plagiatsvorwurf nicht mehr Nahrung zu geben. Zimmermann selbst nennt noch zwei Gründe, weshalb ein so großer Unterschied auszumachen ist, „[...] dass beide Auflagen fast nur den Verfasser gemein hatten.“⁴⁴ Zum einen die neue Anordnung der Fächer (formale Logik, empirische Psychologie), zum anderen die Erweiterung von einer auf zwei Unterrichtsstunden.

⁴⁰ Ebd., S. 18 f.

⁴¹ Winter, Eduard: *Robert Zimmermanns Philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos*, S. 27

⁴² Bolzano, Bernard: *Wissenschaftslehre*, Sulzbach 1937

⁴³ Winter, Eduard: *Robert Zimmermanns Philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos*, S. 13

⁴⁴ Zimmermann, Robert: *Philosophische Propädeutik*, Wien, 1867

Bereits das Vorwort der „Philosophischen Propädeutik“ offenbart die tiefe Verwurzelung in der österreichischen Philosophietradition, indem die Stellung der Naturwissenschaften unmissverständlich angegeben ist. In der zweiten Auflage (1860) heißt es:

„Wenn der Verfasser verrathen soll, in wessen Händen er sein Lehrbuch am liebsten gewahren möchte, weil er hofft, dass seine Wirkung dann die förderlichste würde, so verhehlt er nicht, dass es der Lehrer der Physik und der Mathematik wäre.“

Die Kritik am Deutschen Idealismus kann nur eine logische Folge einer solchen Programmatik sein. Es findet sich in diesem Lehrbuch eine Stelle, die an Ernst Machs Kritik des kantschen „Ding an sich“ (vgl. Kapitel 5) erinnert, wobei Zimmermann daraus keine so radikalen Konsequenzen zieht, wie es Mach nur wenige Jahre nachher tun wird:

„Wir verbinden die den Empfindungen: gelb, glänzend, schwer usw. entsprechenden unbekanntem Qualitäten x , x' , x'' , ... zu einem Ganzen, weil wir jene Empfindungen gleichzeitig haben.; dass sie unter sich verbunden, geschweige denn, dass sie an eine Vielheit an einer Einheit, dem Dinge, haftend seien, folgt daraus nicht im geringsten. Wir nehmen die Merkmale wahr, die Verbindung nicht und behaupten sie dennoch d. h. wir denken sie hinzu. (§ 15) Die Empfindung (Eigenschaft) ist subjectiv; die Verknüpfung nach Zeit und Raum, der Merkmale zum Dinge sind hinzugedacht. Was bleibt vom Dinge übrig? Woraus besteht das Ding, als aus Eigenschaften und deren Verknüpfung? Was wir so nennen, ist wie es scheint gar kein Ding, denn sowohl das Verbundene als die Verbindung gehört dem Vorstellenden an.“⁴⁵

Der letzte Abschnitt des Lehrbuchs ist mit „Zur Einleitung in die Philosophie“ überschrieben. Gerade dort ist der Verfasser aufgefordert, seine Auffassung von Philosophie darzulegen. Die folgenden Zitate verdeutlichen die Auffassung der Rolle der Psychologie und Logik im Propädeutikunterricht, wodurch es abschließend zu einer Standortbestimmung der Philosophie als Wissenschaft kommt.

„§ 60 Zugleich zeigt sich jetzt, warum gerade Logik und empirische Psychologie die Vorbedingungen aller philosophischen Forschung enthalten, ohne doch selbst Philosophie zu sein. Jene lehrt die Denkgesetze, diese die psychologischen Erfahrungsformen kennen, diese

⁴⁵ Zimmermann, Robert: *Philosophische Propädeutik*, Wien 1867, S. 361

zeigt, was gedacht wird, jene was gedacht werden darf, was nicht. Die Einleitung vergleicht beides. Harmonirt es, so haben wir an der nothwendigen Erfahrung zugleich das nothwendig zu Denkende; widerspricht das Eine dem Andern, so beginnt für das philosophirende Subject die Aufgabe Ordnung herzustellen.“⁴⁶

„§86 [...] Erfahrungsbegriffe bieten sich dar, die, wie sie gegeben sind, nicht behalten, und, weil sie gegeben sind, nicht abgewiesen werden können. Die empirische Psychologie zeigt sie auf, die Logik kritisiert sie, eine neue Wissenschaft muss die Umschmelzung und Berichtigung derselben übernehmen. Diese Wissenschaft, welche mit der Bearbeitung und Berichtigung unserer Erfahrungsbegriffe sich beschäftigt, ist die Metaphysik.“⁴⁷

Es mag auf den ersten Blick verwirrend erscheinen, dass sich ein Vertreter österreichischer Philosophie explizit für eine Metaphysik ausspricht. Allerdings wird dieser Begriff in einem Kontext gebraucht, der keine ontologische Lesart zulässt, denn es handelt sich um Wissenschaft. Vielmehr ist Metaphysik hier, ganz im Sinne des ursprünglichen Gebrauchs, als Ordnungsbegriff zu verstehen. Er bezeichnet den Aufgabenbereich der Philosophie, und in der Formulierung dieser Auffassung ist er dem Wiener Kreis sehr nahe: die sprachlogische Analyse, auf empirischer Basis, mit Philosophie als ordnender Tätigkeit.

An dieser Stelle sei noch auf das Lehrbuch von Matthias Drbal (1829 - 1885) hingewiesen, der seine „Propädeutische Logik“ Zimmermann widmete und dementsprechend sein Lehrbuch auch gestaltete. Eine Zuordnung zur österreichischen Traditionslinie ist auszumachen. Auch wenn dieses Schulbuch 4 Auflagen zwischen 1872 und 1892 aufzuweisen hat, sein „Lehrbuch der empirischen Psychologie“ gar 5 Auflagen bis 1892, wird nun aber trotzdem ein anderes Schulbuch in den Fokus genommen, das sich bis nach dem I. Weltkrieg halten konnte und insgesamt 14 Auflagen (Philosophie) bzw. 15 Auflagen (Psychologie) erzielen konnte.

2.2.3 Gustav Adolph Lindner

Als Schüler Robert Zimmermanns und Franz Exners, reiht sich Gustav Adolph Lindner (1828 – 1887) nahtlos in die hier präsentierte Traditionslinie ein. Die Publikationen des promovierten Philosophen und ab 1882 ordentlichen Professors für Pädagogik, Psychologie und Ethik an der Universität Prag, können in zwei Perioden eingeteilt werden, wovon erstere

⁴⁶ Ebd., S. 381

⁴⁷ Ebd., S. 392

hier mehr Aufmerksamkeit zukommt. Bis 1872 beschäftigte er sich vornehmlich mit Psychologie und Philosophie. Mit der Ernennung zum Direktor der tschechischen Lehrerbildungsanstalt Kuttenberg ließ er der Pädagogik zentrale Aufmerksamkeit zukommen. Seine „Allgemeine Erziehungslehre“ (1877) erzielte 19 Auflagen, seine „Allgemeine Unterrichtslehre“ beachtliche 10 Auflagen.

Zurück zur ersten Schaffensperiode. Die Lehrbücher für den philosophischen Einführungsunterricht erschienen in drei Teilen im entsprechenden Zeitraum: „Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode“ (1858)⁴⁸, „Lehrbuch der formalen Logik“ (1861) und „Einleitung in das Studium der Philosophie. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien entworfen“ (1866). Lindners Logik erlebte sieben Auflagen unter seinem Namen, weitere sieben Auflagen folgten nach Bearbeitung durch Anton von Leclair bis ins Jahr 1922. Ähnliches gilt für seine Psychologie: elf Auflagen bis 1897 nennen nur ihn als Autor, fünf weitere, ebenfalls bis 1922, wurden von Franz Lukas bearbeitet.

Die Psychologie wird bei Lindner als naturwissenschaftliche Disziplin aufgefasst, worauf mit der Präzisierung „induktiv“ unzweifelhaft hingedeutet wird. Allerdings stand die naturwissenschaftliche Psychologie erst am Anfang. Er kann daher die Ergebnisse einer so verstandenen Psychologie nicht antizipieren, was ihn nicht daran hindert diesem Ansatz in der ersten Auflage bereits großes Potential zuzuschreiben.

„[...] sodann aber die Ueberzeugung, daß man auch in die empirische Psychologie jene Sacherklärungen, welche in den Thatsachen liegen und aus ihnen ohne metaphysische Erörterung sich ergeben, aufnehmen könne und solle [...].“⁴⁹

Die Änderung im Titel ab 1867 korrespondiert mit den Entwicklungen in der Forschung der Psychologie:

„[...] kurz sie (die Psychologie) hat unter den exakten Wissenschaften Platz genommen. Diese Wendung der Dinge wurde aber vornehmlich herbeigeführt durch die Fortschritte, welche die Physiologie des Nervensystems so wie die Physik des Lichtes und des Schalles in der letzteren Zeit genommen haben, und welche in der psychologischen Forschung nothwendigerweise im Contact treten mußten. Als das Ergebniß dieses Wechselverkehrs ist die jüngste der Wissenschaften, die Psychophysik, erstanden, die sich an den Namen

⁴⁸ Ab der zweiten Auflage unter dem Titel „Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte“

⁴⁹ Lindner, Gustav Adolph: *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*, Cilli 1858, S. III

Fechner`s knüpft und vielverheißend in die Gegenwart und Zukunft der empirischen Psychologie hineinragt.

*Unter den philosophischen Schulen ist es nur die Schule Herbart`s, welche für diese Wendung der Dinge Verständnis hat.*⁵⁰

In der Folge kommt es nur mehr zu geringen Änderungen, die diese grundsätzliche Ausrichtung aber nicht fallen lassen. Auch Leclair hält sich zu großen Teilen an die Vorgabe Lindners. Die Unterschiede berühren nicht die hier behandelte Thematik, weshalb es auch als ein Schulbuch abgehandelt wurde. Gleiches gilt für die Bearbeitung der Psychologie durch Lukas.

Der Vollständigkeit halber seien noch zwei Lehrbücher erwähnt, die allerdings ohne nachhaltige Wirkung blieben: Anton Behacker „Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien und zum Selbstunterrichte“ (1891; 2 Auflagen) und Leopold Konvalina „Lehrbuch der formalen Logik“ (1876; 1 Auflage).

⁵⁰ Lindner, Gustav Adolph: *Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte*, Wien 1868, S. IV

III

Wissenschaftliche Philosophie um 1900

Wenn von Österreichischer Philosophie die Rede ist, werden damit innerhalb der heutigen Grenzen zwei Schauplätze angesprochen: Graz und Wien. Im ersten Kapitel wurden die Schwierigkeiten bezüglich dieser Einheit kurz angedeutet. Auf diese wird auch nicht näher eingegangen, da für den Philosophischen Einführungsunterricht beide Paradigmen⁵¹ von gleicher Wichtigkeit sind. Diese Kontinuität aufzuzeigen, ist das Ziel der folgenden drei Kapitel.

3.1 Der Doyen der Österreichischen Philosophie: Franz Brentano

Dass Bolzano ein wichtiger Vorbereiter und Teil einer wissenschaftlichen Philosophie ist, steht außer Zweifel. Ebenso, dass er einen relativ geringe Wirkung zu Lebzeiten auf das akademische Leben der Monarchie gehabt hat. Ersteres gilt auch für Franz Brentano (1838 - 1917), letzteres gar nicht, weshalb mit seiner Person der Beginn einer österreichischen Philosophie markiert wird.⁵² Zu seinen bekanntesten Schülern zählen u.a. Franz Hillebrand, Alexius Meinong, Alois Höfler, Christian von Ehrenfels und Kazimierz Twardowski.

„Philosophie und Psychologie werden [bei Brentano] als disziplinäre Einheit betrieben, wobei ein prinzipieller Dualismus von Natur- und Geisteswissenschaften nicht mehr tragbar war, was zu einer methodologischen Unifizierung mit naturwissenschaftlichem Ideal führen sollte.“⁵³ Ausdruck dieser Annäherung zwischen Philosophie und Naturwissenschaft gibt Brentano bereits in seinen 25 Habilitationsthesen, von denen die vierte lautet: „Die wahre Methode der Philosophie ist keine andere als die der Naturwissenschaften.“ In seiner Wiener Antrittsvorlesung „Über die Gründe der Entmutigung auf philosophischem Gebiete“ unterstreicht er diesen Gedanken.

⁵¹ Gemeint ist die von Stadler gegebene Einteilung: Das objektivistisch – phänomenologische Paradigma (Graz) und das antimetaphysisch – positivistische Paradigma (Wien).

⁵² Angesichts des hier verfolgten Untersuchungsgegenstandes müsste diese Sichtweise womöglich revidiert werden. Aus einer Makroperspektive ist an dieser Praxis, Brentano an den Beginn zu stellen, allerdings nichts weiter auszusetzen. Die Ausbreitung seiner Ansichten durch seine zahlreichen Schüler ist mit Bolzano nicht vergleichbar.

⁵³ Stadler, *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 114

„Kein Zweifel mehr besteht, dass es auch in philosophischen Dingen keine andere Lehrmeisterin geben kann als die Erfahrung, und dass es nicht darauf ankommt, mit einem genialen Wurf das Ganze einer vollkommenen Weltanschauung vorzulegen, sondern dass der Philosoph wie jeder andere Forscher nur Schritt für Schritt erobernd auf seinem Gebiete vordringen kann.“⁵⁴

Brentano selbst hat sich nicht publizistisch zum Philosophischen Einführungsunterricht geäußert. Wenn von der Wichtigkeit der von ihm ausgehenden Schule in diesem Zusammenhang gesprochen wird, sind damit seine Schüler Alexius Meinong (1853 – 1920) und Alois Höfler (1853 – 1922) gemeint. Um diese Denker einordnen zu können, muss ihre intellektuelle Sozialisation erfasst werden, indem die wissenschaftshistorisch feststellbaren Veränderungen bis zur Jahrhundertwende berücksichtigt werden. Diese spielen vor allem für das Verständnis von Höfler eine zentrale Rolle.

3.2 Der institutionelle Wandel

Die enge Anbindung der Psychologie an die Philosophie und an die Pädagogik, eine Unifizierung, die sich bis 2002 halten sollte⁵⁵, ist ein Produkt des Institutionalisierungsprozesses im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Dass sich die Pädagogik in dieses gedankliche Ensemble einreicht, wurde mehrmals angedeutet und soll nun genauer dargestellt werden.

3.2.1 Pädagogik

Bis 1848 wurde „Erziehungskunde“ von den Religionswissenschaften mit betreut. Da diese auf der neu geschaffenen philosophischen Fakultät keinen Platz hatten, war auch keine pädagogische Lehrkanzel mehr vorgesehen. Vielmehr galt die Auffassung, dass die Pädagogik ein Teil der praktischen Philosophie sei. Pädagogik sollte daher von einigen Professoren der Philosophie mit gelehrt werden, was allerdings nur spärlich geschah. Die Diskussion um einen Platz der Pädagogik neben den anderen Wissenschaften an der

⁵⁴ Brentano, Franz: „Über die Gründe der Entmutigung auf philosophischem Gebiete“, 1874, S. 3, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das Goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995

⁵⁵ Mit dem Universitätsgesetz 2002 wird das Studium Psychologie, Philosophie, Pädagogik (PPP) auf Psychologie und Philosophie (PP) reduziert. Eine einheitliche pädagogische Ausbildung für jedes Lehramtsstudium wurde damit erfreulicherweise geschaffen. Inwiefern das heutige „Institut für Philosophie und Bildungswissenschaften“ das Forschungsparadigma PPP fortsetzt, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

Universität sollte dann 1868 in eine neue Runde gehen, als die Universität Graz eine Lehrkanzel für Pädagogik beantragte. Wien folgte 1870. Diese Anträge waren Anstoß für eine Enquete, die dazu führte, dass ab 1871 vier Pädagogik – Lehrstühle eingerichtet werden konnten, die aber offiziell als Philosophielehrstühle galten. Die Aufgabe der Pädagogik war lediglich auf die Bedürfnisse der Mittelschullehrer ausgerichtet. Erst um die Jahrhundertwende sollte sich dies ändern und eigene Lehrstühle der Pädagogik entstehen: Prag 1904 (Höfler), Wien 1907 (Höfler), Graz 1909 (Martinak).⁵⁶ Allerdings änderte sich an der Auffassung – Pädagogik als praktische Ausbildungsstätte für Mittelschullehrer – nichts. Neben der Pädagogik vollzog sich innerhalb der philosophischen Fakultät ein weiterer Wandel.

3.2.2 Psychologie

Für die aufstrebende Psychologie spielte das Experiment, das als neue Methode in der Forschungspraxis Einzug hielt, eine gewichtige Rolle. „Die Institutionalisierung der Psychologie an den Universitäten vollzog sich über die Besetzung von Lehrstühlen für Philosophie mit ‚Experimentalpsychologen‘. [...] Von den neuen empirischen Methoden der Psychologie versprachen sie sich letztlich die Lösung spezifisch philosophischer Fragen, insbesondere solcher der Erkenntnistheorie.“⁵⁷ An der Entwicklung der experimentellen Psychologie in Österreich hatten Meinong und Höfler einen beträchtlichen Anteil. „Die Psychologie der Grazer Schule ist vor allem interessant hinsichtlich der Grundlegung der experimentellen Psychologie, der Durchführung inzwischen klassischer Experimente zur Wahrnehmungspsychologie, der Gestaltpsychologie als Vorläufer und Diskussionspartner der Berliner Schule [...] sowie unterschiedlicher Verfahren psychischer Analyse.“⁵⁸ Meinong errichtete 1894 das erste experimentalpsychologische Laboratorium in Österreich an der Universität Graz, nachdem er bereits seit 1886 Übungen dazu abhielt. Höfler hielt 1899 die erste Lehrveranstaltung über experimentelle Psychologie an der Universität Wien ab und strebte die Gründung eines Laboratoriums in Wien an, was ihm allerdings nicht gelang. Er gilt aber als ein wichtiger Wegbereiter in dieser Hinsicht. Die Aufnahme der experimentellen

⁵⁶ Vgl. Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Wien 2000

⁵⁷ Benetka, Gerhard: *Zur Geschichte der Institutionalisierung der Psychologie in Österreich. Die Errichtung des Wiener Psychologischen Instituts*, Wien, Salzburg 1990, S. 27

⁵⁸ Gombocz, Wolfgang (et. al. Hrsg.): *Internationale Bibliographie zur österreichischen Philosophie. Psychologie und Philosophie der Grazer Schule*, Band 1, Amsterdam, Atlanta 1990, S. 4

Psychologie in das oben erwähnte Schulbuch erfolgte durch einen kleinen Begleitband, in dem 100 Versuche für die Schule aufgelistet sind.⁵⁹

Wie bedeutend die Grazer Schule für den Propädeutik – Unterricht war, illustriert eine aufwendig gestaltete Analyse ihres gesamten Oeuvres⁶⁰, die folgende Rezeptionsverteilung angibt:

Rezeptionsgrad der Themen der Grazer Schule in der Zeit bis 1945

Thema	Rezeptionsgrad
Veber, France	173, 80
Benussi, Vittorio	14, 63
Werttheorie	10, 70
Brentano, Franz	9, 11
Witasek, Stephan	8, 73
Meinong, Alexius	8, 07
Propädeutik, philosophische	5, 68
Höfler, Alois	5, 50
Ehrenfels, Christian von	3, 62
Gegenstandstheorie	3, 45

Abb. 3

Alois Höfler hat ungleich mehr zum Philosophischen Einführungsunterricht publiziert als Alexius Meinong, weshalb nun primär auf ihn fokussiert wird. An seiner Person ist der institutionelle universitäre Umbruch deutlich erkennbar.

3.3 Alois Höfler

Diese, noch viel zu wenig beachtete⁶¹, Persönlichkeit der österreichischen Universitätslandschaft um die Jahrhundertwende, ist nicht einfach einzuordnen. Er studierte Mathematik und Physik u.a. bei Josef Stefan und Ludwig Boltzmann, habilitierte sich aber für Philosophie und Pädagogik (1895). Sein erstes Ordianariat der Pädagogik erhielt Höfler 1903 an der deutschen Universität Prag, ab 1907 war er in selbiger Funktion in Wien. 1916 wurde er Professor und korrespondierendes Mitglied der Akademie der Wissenschaften.

⁵⁹ Höfler, Alois; Witasek, Stephan: *Hundert Psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate*, Leipzig 1911

⁶⁰ Gombocz, Wolfgang (et. al. Hrsg.): *Internationale Bibliographie zur österreichischen Philosophie. Psychologie und Philosophie der Grazer Schule*, Band 1, Amsterdam, Atlanta 1990, Tabelle GS-6, S. 1238

⁶¹ Bis dato gibt es keine vollständige wissenschaftliche Aufarbeitung seiner Arbeit, nicht einmal eine Monographie ist publiziert. Ein Projekt diesbezüglich wird vom FDÖP auf seine Durchführbarkeit geprüft.

Publizistisch widmete er sich der Pädagogik und Philosophie, aber auch den Naturwissenschaften, insbesondere der Physik. Nicht einmal er selbst war in der Lage ein Werkverzeichnis anzulegen, geschweige denn eine genaue Zahl seiner Veröffentlichungen anzugeben. Er schätzt diese, etwas lapidar, auf 300. Dass sich sein breites Interesse nicht einfach institutionell zuordnen lässt, thematisiert er selbst:

„Meine seit 1907 immer wiederholten Bemühungen, meinen Lehrauftrag über bloße Pädagogik ebenso zu erweitern, wie sogleich nach meiner Habilitation 1895 meine Venia auf die ganze Philosophie und Pädagogik gelautet hatte, sind bis jetzt vergeblich gewesen. Und so besteht das einigermaßen paradoxe Verhältnis, dass ich für meine Fakultät nur Pädagog, für unsere Akademie nur Philosoph bin.“⁶²

Als eine der Bemühungen führt er den Versuch an, in seinem ersten Wiener Semester eine „Lesung und Besprechung naturwissenschaftlicher Schriften von Boltzmann und Mach“ anzubieten, was aber eben nicht gelang. Von Erfolg gekrönt war allerdings die Errichtung der „Philosophischen Gesellschaft an der Universität Wien“, der er ab 1888 als Obmann vorstand, ein weiteres Mal von 1898 bis 1903. Danach (1912 – 1922) wurde er Ehrenpräsident der Gesellschaft. In diesem institutionellen Rahmen, auf den im 5. Kapitel zurückzukommen sein wird, erfolgte auch die Wiederauflage der „Wissenschaftslehre“ Bolzanos, die auf die Initiative Höflers zurückzuführen ist.

Neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit war er, man könnte sagen hauptberuflich, 27 Jahre lang Lehrer, zuerst für Mathematik und Physik, nach drei Jahren (1879) auch für Philosophische Propädeutik. Dass er keine Freistellung für seine wissenschaftliche Arbeit von Seiten der Schule erhielt, sollte er nie ganz verwinden⁶³, allerdings übte er den Lehrberuf gerne aus, was durch seine Lehrbehelfe klar zum Ausdruck kommt, aber auch durch eindeutige Aussagen gestützt wird. So gibt er beispielsweise folgenden Grund für seine Studienwahl an: „Ich möchte doch sehen, ob man Physik nicht besser unterrichten kann, als wir in ihr unterrichtet worden sind.“⁶⁴ Dabei engagierte er sich gleichermaßen für die Verbesserung des Physik- und Propädeutikunterrichts. Den Physikunterricht betreffend sei darauf hingewiesen, dass er sowohl Lehrbücher verfasste als auch Mitherausgeber der

⁶² „Lebenslauf des Alois Höfler“, in: Schmidt, Raymund (Hrsg.): *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig 1921, S. 125

⁶³ „Diese Verweigerung nötigster wissenschaftlicher Muße hat es verschuldet, dass ich um 5 oder 10 Bücher weniger geschrieben und um 300 Bücher weniger gelesen habe, als mir lieb und leicht gewesen wäre.“ (Ebd. S. 128)

⁶⁴ Ebd., S. 118

„Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht“ war, der ersten Fachdidaktik - Zeitschrift Österreichs.

Doch konzentrieren wir uns nun auf seinen Beitrag zum Philosophischen Einführungsunterricht.

3.3.1 Die Lehrplaninstruktionen 1884

Die im vorigen Kapitel geschilderten Änderungen im Bildungssystem und in den Schulbüchern bilden den Rahmen für die weitere Diskussion um die philosophische Propädeutik in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Allerdings ebte die Diskussion bis Anfang der 1880er Jahre ab. Die Veröffentlichung neuer Instruktionen für den Lehrplan durch das Ministerium 1884 markiert diesbezüglich eine Wende. Darin heißt es: „Psychologie und Logik in der obersten Classe durch wöchentlich 2 Stunden“⁶⁵. Begründet wurde diese Reduktion damit, dass der Lehrstoff keine zwei Jahre ausfüllen könne. Diese Reduktion rief Verteidiger eines zweijährigen Propädeutikunterrichts auf den Plan, die den Nachweis erbrachten, dass die vorgesehene Zeit leicht gefüllt werden kann, indem die neueren Entwicklungen in der Philosophie, somit auch in der Psychologie, berücksichtigt werden. Zu nennen sind dabei eben Meinong und Höfler, denen durchaus das Verdienst zugeschrieben werden kann, den Propädeutikunterricht in Österreich erfolgreich verteidigt zu haben. Hier wird die These einer zu Deutschland eigenständigen, geradezu konträren Entwicklung in Österreich besonders genährt. Der Philosophieunterricht an deutschen Gymnasien wurde 1882 für fakultativ erklärt, 1892 sogar ganz aus dem Curriculum gestrichen. Der vorher bestehende Philosophieunterricht wurde wie in Österreich in Form empirischer Psychologie und formaler Logik erteilt. Anscheinend konnten die Argumente, die in Österreich für eine Beibehaltung sprachen, in Deutschland kein Gehör finden.

Angeregt von mehreren Diskussionsabenden 1883 / 84 zur Neugestaltung des Propädeutikunterrichts im „Verein Mittelschule“, verfasste Alois Höfler 1884 die Abhandlung „Zur Propädeutikfrage“, die fast gleichzeitig mit den neuen Instruktionen publiziert wurde. Da sich die Beschlüsse des „Verein Mittelschule“ mit den Änderungen der Instruktionen in vielen Punkten decken, kann Höflers Abhandlung auch als Reaktion auf die Instruktionen gelesen werden. Der Verlauf der Diskussion wurde zwar vom „Verein Mittelschule“ veröffentlicht, allerdings konnten diese Quellen nicht aufgefunden werden.⁶⁶ An mehreren Stellen bei Höfler und Meinong wird diese Debatte aber zusammenfassend in den

⁶⁵ Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 1884, S. 299

⁶⁶ Der Österreichische Bibliothekenverbund führt diesen und umliegende Jahrgänge nicht

entsprechenden Monographien wiedergegeben, wodurch sich wenigstens die diskutierten Punkte, und die Entscheidung darüber, rekonstruieren lassen.

Professor Obermann hielt einen Vortrag mit dem Titel „Über die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums“, der vier Thesen beinhaltete, die an jeweils einem Vereinsabend diskutiert wurden. Höfler benennt sie wie folgt⁶⁷:

- 1) Die logischen Lehren sind durch gelegentliche Behandlung in allen Unterrichtsgegenständen beizubringen. Die Logik als besonderer Gegenstand hat entweder ganz zu entfallen oder besteht nur in einer kurzen übersichtlichen Wiederholung der schon bekannten logischen Lehren.
- 2) An Stelle der jetzigen philosophischen Propädeutik ist eine Anthropologie einzuführen, welche in ihrem ersten Theile die Grundlehren der Anatomie, Physiologie, Pathologie und Hygiene, in ihrem zweiten Theile empirische Psychologie (eventuell einen kurzen Abriss der Logik) und die Grundbegriffe der Rechtslehre umfasst
- 3) Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist nach dem ursprünglichen Plane des § 49 des Organisationsentwurfes vom Jahre 1849 wieder herzustellen (d.h. Logik und Psychologie nur in der 8. Klasse 2 Stunden)
- 4) Der Unterricht in der Psychologie hat jenem der Logik voranzugehen

Lediglich These 3 wurde mit 13 zu 11 Stimmen angenommen. „Von Fachlehrern der Propädeutik nur der Antragsteller“, wie Höfler etwas spöttisch hinzufügt. Die Ablehnung der anderen Punkte durch Höfler und auch Meinong bedeutet allerdings nicht, dass von ihnen eine Reform als überflüssig angesehen wurde. Im Gegenteil:

„Befremdlicher könnte dem ersten Blicke erscheinen, dass Jahrzehnte vergehen konnten, ohne dass sich Reformbedürfnisse unter den praktisch thätigen Propädeutik – Lehrern mit einiger Lebhaftigkeit geltend machten, von regerem Meinungs austausche gar nicht zu reden, welcher während dieser Zeit manches hätte zum Austrage bringen können.“⁶⁸

Ihre Kritik richtete sich gegen die Art dieser Reform. Dies führt dazu, dass den Kritikpunkten zahlreiche Vorschläge zur Verbesserung bzw. Abänderung des bestehenden Propädeutikunterrichts angeführt werden, die in ihrer Gesamtheit wieder Argumente für die

⁶⁷ Höfler, Alois: *Zur Propädeutikfrage*, Wien 1884, S. 1 f.

⁶⁸ Meinong, Alexius: *Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik*, Wien 1885

Beibehaltung einer zweijährigen Variante darstellen. Die Kritik besteht in der Forderung der Beibehaltung des reziproken Verhältnisses von Universität und Gymnasium, das notwendigerweise immer wieder aktualisiert werden muss, wenn sich im wissenschaftlichen Bereich Änderungen ergeben. Es handelt sich also um die Aufrechterhaltung des Bonitzschen Didaktik – Ansatzes. (Vgl. S. 18)

„[...] so glaube ich doch auch wirklich hinreichend objective Gründe dafür geltend machen zu können, dass billigerweise alle Eingriffe in die äußere Verfassung des philosophisch-propädeutischen Gymnasial-Unterrichtes noch so lange verschoben werden müssten, bis diesem Unterrichte Gelegenheit geboten war, sich von innen heraus gemäß denjenigen Anforderungen zu reformieren, welche in dem gegen ehemals wesentlich veränderten Zustände der wissenschaftlichen Philosophie unserer Tage, sowie in dem immer sich gleichbleibenden Bedürfnisse der Schule sachlich begründet sind.“⁶⁹

Er will nämlich zeigen,

„ [...] wie die um die Zeit der Entstehung des Organisationsentwurfes in der Philosophie herrschenden Zustände gewisse Mängel im Propädeutik – Unterricht zur Folge haben mußten, und wie andererseits diese bis auf die Gegenwart vererbten Mängel dann und nur dann behoben werden könnten, wenn gewisse Resultate der gegenwärtigen wissenschaftlichen Philosophie für die Schule in analoger Weise fruchtbar gemacht würden, wie alle anderen Schulwissenschaften sich zu einem stetigen Fortschreiten mit den betreffenden Fachwissenschaften verpflichtet hat.“⁷⁰

Konkreter Ausdruck dieser Forderung ist nicht zuletzt das von Meinong und Höfler gemeinsam ausgearbeiteten Lehrbücher⁷¹, das sich eben als Alternative zu den herbartischen Lehrbüchern verstand. Diese Alternative betraf vor allem das Verhältnis von Psychologie und Logik.

⁶⁹ Höfler, Alois: *Zur Propädeutikfrage*, Wien 1884, S. 4

⁷⁰ Ebd., S. 6 f.

⁷¹ Höfler, Alois: *Grundlehren der Logik*, Wien 1890

Höfler, Alois: *Grundlehren der Psychologie*, Wien 1897

Höfler, Alois: *Grundlehren der Logik und Psychologie*, Wien 1902

„Man weiß, wie namentlich die 'formale' Logik der Kant'schen und Herbart'schen Schule einen Stolz darein setzte, sich gegen die Psychologie so schroff abzugrenzen, als sich immer denken oder doch sagen ließ“.⁷²

Demgegenüber betonen Meinong und Höfler die Rolle der Psychologie dahingehend, dass durch sie die Philosophie erst den Status einer Wissenschaft erlangt. Die Psychologie wird also als Grundlage der Philosophie verstanden. Diese Auffassung provozierte natürlich den Vorwurf des Psychologismus, nicht nur im beschriebenen Zeitraum, sondern auch in neueren Publikationen. Höfler und Meinong thematisieren diesen Vorwurf selbst und traten diesem entgegen. Für Meinong basiert der Psychologismus auf einer Verwechslung:

„Er besteht, wenn ich recht sehe, in der Hauptsache darin, dass man einen Gegenstand mit einem psychischen (wohl jedes Mal intellektuellen) Erlebnis verwechselt, das ihn wirklich oder vermeintlich erfasst resp. zu erfassen wirklich oder vermeintlich geeignet ist.“⁷³

Höfler hielt 1905 in Rom sogar einen Vortrag mit dem Titel „Sind wir Psychologen?“. Darin heißt es:

„Auch der einseitigste Psychologist wird aber nicht erwarten, dass einstmals Geometrie und Arithmetik innerhalb der psychologischen Wissenschaft restlos abgehandelt werden, sollte man sich die Psychologie auch noch so sehr ausgedehnt oder ausgebildet denken.“⁷⁴

Seine Position bezüglich der Rolle der Psychologie für die Philosophie formuliert er wie folgt:

„Und endlich noch eine allgemeinste Erwägung, dass die Psychologie, wenn nicht die, so doch eine Basis für alle philosophischen Wissenschaften ist und bleibt: Es wird kaum einen unter uns geben, der nicht von den Naturwissenschaften gelernt hätte, dass Tatsachen den Nährboden aller fruchtbringenden wissenschaftlichen Arbeit abgeben müssen. Und das der

⁷² Höfler, Alois: „Zur Reform der philosophischen Propädeutik“, Sonderabdruck aus der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, Jahrgang 1890, Heft XI und XII, Wien 1899, S. 3

⁷³ Meinong, Alexius: *Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften*, Leipzig 1907, in: Haller, Rudolf / Kindinger, Rudolf: *Alexius Meinong Gesamtausgabe*. Band V, Graz 1973, S. 143

⁷⁴ Höfler, Alois: „Sind wir Psychologen?“, *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia*, Rom 1905, S. 5

Philosophie eigentümliche Tatsachengebiete sind und bleiben eben die psychischen Tatsachen. ⁷⁵

Dass diese und ähnliche Aussagen Höfler in die Nähe des Psychologismus rücken, ist verständlich, doch „weder schreibt die Psychologie die Logik vor, noch wird Psychologie auf aprioristische Art betrieben.“⁷⁶ Diese Präzisierung ist zentral, da sie zeigt, dass es Höfler vor allem darum ging, der Philosophie den Status einer Wissenschaft zuzuerkennen, nicht der Psychologie eine allseitige Bevorzugung zukommen zu lassen. Gleichzeitig äußert sich hier die Verwandtschaft mit den Gedanken des Wiener Kreises. Meinong schlägt in die gleiche Kerbe:

*„Bestimmtheit des Arbeitsgebietes durch die eigenartige Natur der psychischen Phänomene, Bescheidenheit, nothgedrungene Freilich, in den nächsten Zielen, vorsichtige Zurückhaltung, dafür aber auch Sicherheit in der langsamen Annäherung an dieselben, das sind die Zeichen, an denen die Philosophie erkannt sein möchte, die sich um dieser Willen wissenschaftliche Philosophie zu nennen für befugt hält.“*⁷⁷

Die Nähe zur Philosophieauffassung in Wien in den 1920ern ist auch hier unübersehbar. Die Abkehr vom Systemdenken in der Philosophie ist eines der Hauptanliegen, ein weiteres Merkmal österreichischer Philosophie:

Die Zeiten liegen ja noch nicht so weit hinter uns, da in der Philosophie das System oder besser die Systeme Confessionen gleich galten, denen gegenüber auch die größte Toleranz nur die Entscheidung für eine, niemals aber die Entscheidung für keine frei geben zu dürfen meinte. ⁷⁸

Der philosophische Unterschied zwischen den Herbartianern Zimmermann und Lindner und den Brentano Schülern Höfler und Meinong ist zwar zu konstatieren, aber auf eine gemeinsame Basis zu stellen. Höfler selbst thematisiert dies in seiner akademischen Antrittsvorlesung „Pädagogik und Philosophie“, indem er darauf hinweist,

⁷⁵ Ebd., S. 8

⁷⁶ Uebel, Thomas: *Vernunftkritik und Wissenschaft. Otto Neurath und der erste Wiener Kreis*, Wien, New York 2000, S. 125

⁷⁷ Meinong, Alexius: *Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik*, Wien 1885, S. 9

⁷⁸ Ebd. S. 8

„dass es für Österreich ein Glück und eine Ehre war, dem Hegelianismus Preußens durch den ehrlichen, wenn auch manchmal seltsam verstiegenen Herbart ein Gegengewicht geschaffen zu haben.“⁷⁹

Und Meinong fügt hinzu, dass Herbarts System

„viel zu exact intentioniert war, und dessen Vertreter sich viel zu positive Verdienste um die Förderung der philosophischen Wissenschaften erworben haben, ja noch heute erwerben, als dass man es um seiner systematischen Form willen ohne weiteres den typischen Producten der System – Philosophie an die Seite stellen könnte.“⁸⁰

3.4 Der Lehrplan 1900

Die Instruktionen von 1884 blieben Provisorium, flossen aber größtenteils in den Lehrplan von 1900 ein, allerdings, den philosophischen Einführungsunterricht betreffend, weiterhin im selben Ausmaß wie 1856, nämlich in den letzten beiden Jahrgängen. Höfler schreibt:

„[...] und wir [Meinong und Höfler] dürfen uns wohl das Verdienst zuschreiben, das drohende Unheil jenes Instruktionsentwurfs sechzehn Jahre hindurch aufgehalten zu haben bis zum Erscheinen der neuen Instruktionen 1900, in denen der Teil „Philosophische Propädeutik“ zwar nicht etwa von mir verfaßt ist, aber dafür viel intensiver auf meine Forderungen eingeht, als ich es selbst hätte tun können.“

Bestätigt wird dies dadurch, dass die Instruktionen die Abhandlungen von Meinong und Höfler in den Fußnoten zur Vertiefung empfehlen. Erwähnenswert ist auch, dass auf Eduard Martinak verwiesen wird. Er spielt in den 1920ern eine wichtige Rolle, doch muss das vorerst ausgeklammert bleiben.

Margot Schönberg⁸¹ ist bezüglich ihrer Einschätzung des Lehrplans von 1900 in zweifacher Hinsicht zu widersprechen. Zum einen konstatiert sie keinen Unterschied zwischen 1884 und

⁷⁹ Höfler, Alois: „Pädagogik und Philosophie. Akademische Antrittsvorlesung an der Universität Wien“, 29. Oktober 1907, in: Höfler, Alois: *Drei Vorträge zur Mittelschulreform*, Wien 1908, S. 130

⁸⁰ Meinong, Alexius: *Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik*, Wien 1885, S. 18

⁸¹ Schönberg, Margot: *Psychologieunterricht in Österreich. Berichte und Analysen unter besonderer Berücksichtigung seiner Geschichte, der Schulbücher und des Lehrerbildes*, Dortmund 1983

1900, wenn sie schreibt: „Doch der Lehrplan von 1900 ist vollinhaltlich der von 1884“. Zum anderen beurteilt sie die philosophische Entwicklung bestenfalls missverständlich:

„Mit den Veränderungen und Weiterungen der Schultypen geht auch gleichzeitig eine Veränderung im Bewußtsein gegenüber der Philosophie einher. Man kehrt sich ab von einem unreflektierten Positivismus durch die Kritik am Materialismus, und wendet sich den philosophischen Ansätzen der Herbart – Schule und den neuen Bedürfnissen nach Philosophie unter den Naturwissenschaftlern zu.“⁸²

Herbart hat man sich, wie gezeigt, sicher nicht zugewandt. Dass die Kritik am Materialismus eine Kritik am Positivismus begünstigte oder initiierte, hat zwar eine philosophiegeschichtliche Entsprechung, doch für den Propädeutikunterricht ist dies nicht wesentlich. Der wohl gemeinte Punkt betrifft das von Herbart eingebrachte Diktum, in den Schulunterricht könne nur gesichertes Wissen Eingang finden. Gegen diese systemphilosophische Sicht lehnte man sich 1900 natürlich auf. Sichtbares Zeichen dafür im Lehrplan ist der Wegfall der Epitheta „empirisch“ und „formal“.

Dem Bedürfnis der Naturwissenschaftler nach Philosophie ist aber große Bedeutung zuzuschreiben, wie in den Kapiteln 4 und 5 noch eingehender gezeigt werden wird. Es handelt sich aber dabei um einen (Neo) Positivismus, doch sicher nicht um einen unreflektierten. Worauf es hier ankommt ist, dass der Lehrplan eine wichtige Etappe im Entwicklungsprozess einer österreichischen Philosophie widerspiegelt, die noch nicht mit ihrem Ende gleichzusetzen ist. Daran geht Schönbergs Einschätzung vorbei.

Um nun die Bestätigung der Neurath – Haller – These abzurunden, müssen die bis jetzt genannten Lehrbücher Höflers mit anderen Lehrbehelfen dieses Zeitabschnitts in Relation gesetzt werden, um ihre Auswahl nachvollziehbar zu machen.

3.4.1 Schulbücher nach 1900

Neben den Lehrbehelfen von Alois Höfler, „Grundlehren der Psychologie“ (1921 8. Auflage) „Grundlehren der Logik“ (1921 7. Auflage), finden sich noch jene von Otto Willmann (1839 - 1920), der insgesamt drei Bücher verfasste, die sich im Umfang zu den sonst zweibändigen Ausgaben aber nicht unterscheiden. Es handelt sich dabei um die „Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium: Band 1 (1901) Logik, Band

⁸² Ebd. S. 12

2 (1903) Empirische Psychologie, Band 3 (1905) Historische Einführung in die Metaphysik“. Bis zum I. Weltkrieg erlebten alle drei Teile 4 Auflagen. Willmann war von 1872 bis 1903 Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Prag. Er war ein Vertreter einer christlichen Transzendentalphilosophie, sein Lehrbuch ist aber eine Reminiszenz an Aristoteles, der inhaltlich alle drei Bände dominiert. Das Zielpublikum sind eindeutig Absolventen eines Humanistischen Gymnasiums.

Daneben finden sich noch folgende nach 1900 verwendete Schulbücher: Josef Schuchter „Empirische Psychologie“ (1897, 1 Auflage), Josef Julius Hoffmann „Grundlehren der Logik“ (1908, 2 Auflagen), Peter Vogt „Leitfaden der Philosophischen Propädeutik für den Schulgebrauch (1911, 1 Auflage)

Ein Schulbuch sollte aber noch jenes von Höfler an Auflagen übertreffen. Um es allerdings einordnen zu können, muss vorher das Denken einer nicht unumstrittenen Person der Wissenschaftsgeschichte in den Vordergrund gestellt werden.

IV

Der Didaktiker Ernst Mach

In den bis jetzt beschriebenen Zeitraum, dessen Umwälzungen sowohl für das österreichische Bildungssystem, für die Wissenschaftsentwicklung, als auch für die Philosophie zentral sind, fällt das Leben und Arbeiten einer „geistigen Zentralfigur der Wiener Moderne“⁸³, dem in letzter Zeit vermehrt Aufmerksamkeit zugekommen ist, wenngleich – aus didaktischer Sicht - mehr im Ausland als in Österreich. Die Rede ist von Ernst Mach, der in verschiedenen Bereichen maßgeblich das 20. Jahrhundert mit beeinflusste. Je nachdem welcher Teil seines umfangreichen Werkes bzw. welche Wirkungslinie näher betrachtet wird, wird er als Physiker, Biologe, Psychologe, Erkenntnistheoretiker oder Wissenschaftshistoriker, nicht zuletzt als Volksbildner oder Didaktiker bezeichnet. Letzterer Aspekt wird hier natürlich in den Vordergrund geschoben, wobei gleich hinzugefügt werden muss, dass eine isolierte Betrachtung nur begrenzt geleistet werden kann und auch nur begrenzt Sinn macht. Die breite Palette an Beiträgen erklärt sich nämlich aus seinem Forschungsansatz. Wer also über den Didaktiker Mach sprechen will, kann dies nicht, ohne über den Physiker, den Biologen etc. Mach zu sprechen.

Geboren 1838 in Chirlitz (Mähren, heute Chrlice), verbrachte er den Großteil seiner Kindheit und Jugend in Untersiebenbrunn (Marchfeld), gemeinsam mit den Eltern, Johann Nepomuk und Josefine Mach, und zwei jüngeren Schwestern, Octavia und Marie. Auf seine Jugendjahre wird weiter unten noch detaillierter eingegangen, sind sie doch für seine didaktische Auffassung von großer Relevanz. Hier gilt es lediglich aufzuzeigen, dass sich in dieser Zeit seine Begeisterung für Technisches entwickelte:

„So füllten Maschinen und Maschinenteile meinen kindlichen Kopf. Kaum waren die einfachen Experimente über die Körperlichkeit der Luft, die mir mein Vater an einem Gartenbottich mit Wasser und einem Blumentopf mit etwa 7 Jahren zeigte noch nötig um meine Phantasie im naturwissenschaftlichen Banne festzuhalten.“⁸⁴

Dieser Begeisterung folgend, studierte er Physik und Mathematik und schloss dieses Studium 1860 ab. Ein Jahr darauf konnte er sich bereits habilitieren, während er als Privatdozent seine

⁸³ Haller, Rudolf / Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Ernst Mach - Werk und Wirkung*, Wien 1988, S. 7

⁸⁴ Mach, Ernst: „Selbstbiographie“, 1913, in: Hoffmann, Dieter / Laitko Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S. 429

ersten Lehrerfahrungen sammelte. In diesem Lebensabschnitt verfestigte sich die gedankliche Verbindung von Physik, Psychologie und Psychophysik, die für die Erkenntnistheorie Machs wesentlich ist (siehe unten). Die Universität Graz steht am Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere. Die Bekanntschaft mit Emmanuel Hermann, einem Nationalökonom, führte ihn zum Ökonomie-Prinzip der Wissenschaften, das eine weitere Säule seiner Erkenntnistheorie repräsentiert. Den Großteil seiner universitären Laufbahn, von 1867 bis 1895, verbrachte Ernst Mach in Prag auf dem Lehrstuhl für Experimentalphysik. Die Karriereleiter stieg er in den weiteren Jahren nach oben und wurde 1872/73 Dekan der Philosophischen Fakultät und 10 Jahre später Rektor. Den nationalen Aufbruch im 19. Jahrhundert und dessen unschöne Seite bekam Mach, als Rektor der Universität Prag, hautnah mit. Obwohl dagegen, vermochte er die Trennung der Universität Prag in eine tschechische und eine deutsche Universität nicht zu verhindern. In dieser Zeit veröffentlicht Mach zahlreiche seiner wichtigsten Arbeiten: Optisch – akustische Empfindungen (1872), Grundlinien der Lehre von den Bewegungsempfindungen (1875), Die Geschichte und die Wurzel des Satzes der Erhaltung der Arbeit (1872), Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch-kritisch dargestellt (1883), Beiträge zur Analyse der Empfindungen (1886) und die Prinzipien der Wärmelehre. Historisch – kritisch entwickelt (1896).

Sein Wirken an der Universität Wien war vergleichsweise nur von kurzer Dauer. Den für ihn geschaffenen Lehrstuhl für „Philosophie, insbesondere Geschichte und Theorie der induktiven Wissenschaften“⁸⁵, konnte er nur drei Jahre besetzen, da ein Schlaganfall seine motorischen, nicht aber geistigen, Fähigkeiten ab 1898 dermaßen einschränkte, dass er 1901 seine universitäre Arbeit beenden musste. 1905 erscheint sein letztes Hauptwerk, „Erkenntnis und Irrtum“.

4.1 Wissenschaftsauffassung

Ernst Machs wissenschaftstheoretische Ansicht ist von seiner Auffassung einer Fachdidaktik, in diesem Falle der Physik, nicht zu unterscheiden. Eine ausführlichere Darstellung seiner erkenntnistheoretischen Überlegungen charakterisiert also gleichzeitig seine Didaktik. „Elementenlehre, Ökonomieprinzip und historisch – kritische Methode auf evolutionärer Grundlage waren zentrale, zugleich umstrittene Bestandteile seiner Wissenschaftsauffassung, wobei er in klassisch – aufklärerischer Absicht Wissenschaft als sozioökonomisch bedingtes

⁸⁵ Dieser Lehrstuhl, der ursprünglich von Brentano besetzt wurde, ist der erste für Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte in der europäischen Universitätsgeschichte

Unternehmen in den Dienst der Menschheit gestellt wissen wollte.“⁸⁶ Weiter unten wird dieser Zusammenhang noch klarer aufgezeigt werden. Vorerst gilt die Aufmerksamkeit seiner Erkenntnislehre.

4.1.1 Elementenlehre

Mit Elementenlehre wird jene erkenntnistheoretische Position der machschen Philosophie bezeichnet, die als eine Alternative zu Idealismus und Materialismus aufgefasst werden muss. Dies zeigt sich schon daran, dass Vertreter beider philosophischen Lager ihn heftig kritisierten. Der Gegensatz zum Idealismus zeigt sich deutlich in der Favorisierung eines monistischen Weltbilds durch Mach. Er ist also eindeutig Teil einer österreichischen Philosophie im hier verwendeten Zusammenhang.

„Ich habe auch von einem Monismus des physischen und psychischen Geschehens gesprochen. Es sind nicht zwei verschiedene Welten, um die es sich hier handelt, sondern nur die Beachtung der Art der Abhängigkeit der einen und der anderen. Zu diesem Monismus bin ich auch gelangt, indem ich mir die Einheitlichkeit des Lebens vor der Unterscheidung des eigenen und des fremden Ich vorgestellt habe.“⁸⁷

Es handelt sich bei der Elementenlehre also um eine strikt antimetaphysische Konzeption, weshalb also doch eher die materialistische Kritik daran verwundert. Genährt wurde diese vor allem durch Lenins Abhandlung „Materialismus und Empiriokritizismus“⁸⁸, die den (russischen) „Machianern“ eine moderne Form des Solipsismus unterstellt. Diese Schrift, die jegliche wissenschaftliche Arbeitsweise vermissen lässt, wurde natürlich durch den Gang der Geschichte in der Sowjetunion bedeutender als es ihr zustünde. Die leninsche Mach – Interpretation findet sich aber auch bei Mitgliedern des Wiener Kreises, die zwar besser argumentieren, aber eben das vermissen lassen, was in der Literaturwissenschaft als „close reading“ bezeichnet wird.⁸⁹

⁸⁶ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 133

⁸⁷ Mach, Ernst: „Selbstbiographie“, 1913, in: Hoffmann, Dieter; Laitko, Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S. 438

⁸⁸ Lenin, Vladimir Iljitsch: *Materialismus und Empiriokritizismus*, Berlin 1927

⁸⁹ Kraft, Viktor: *Ernst Mach als Philosoph. Vortrag anlässlich der Gedenkfeier der Akademie für Ernst Mach am 22. April 1966*, Wien 1967

Es nimmt also nicht wunder, dass Mach nicht als Philosoph bezeichnet werden wollte, wobei zu betonen ist, dass er sich primär vom spekulativen Idealismus abwendet⁹⁰, denn die von Lenin provozierten Auseinandersetzungen wurden im deutschsprachigen Raum erst nach Machs Tod ausgefochten.⁹¹ Mach sieht sich selbst nämlich als Naturforscher, als einen Vertreter einer Spezialforschung, deren Fragestellungen kleiner gefasst sind als jene der Systemphilosophie, die eine Analyse der Gesamtheit der Tatsachen anstrebt. Er schreibt in seinem dritten und letzten Hauptwerk, „Erkenntnis und Irrtum“, dazu aufschlussreich:

„Es gibt keine Machsche Philosophie, sondern höchstens eine naturwissenschaftliche Methodologie und Erkenntnispsychologie und beide sind, wie alle naturwissenschaftlichen Theorien vorläufige, unvollkommene Versuche. Für eine Philosophie, die man mit Hilfe anderer Zutaten aus dieser konstruieren kann, bin ich nicht verantwortlich.“⁹²

Dennoch, oder gerade deswegen, ist sein sensualistisch-monistischer Phänomenalismus erkenntnistheoretisch, somit auch philosophisch, von größter Bedeutung, denn „wie es mit den Feinden der Philosophie zu gehen pflegt, ihre Feindschaft artikuliert sich unweigerlich als Philosophie [...]“⁹³

Wie schaut er also aus, dieser „dritte Weg“?

Die Abhandlung der Elementenlehre findet sich in zahlreichen Schriften Machs. Die maßgebliche darunter ist sicher das mit „Antimetaphysische Vorbemerkungen“ überschriebene erste Kapitel der „Analyse der Empfindungen“, seinem ersten Hauptwerk. Darin wird das von Immanuel Kant (1724 - 1804) postulierte „Ding an sich“ konsequent einer Kritik unterzogen. „Unter ‘Ding an sich’ versteht Kant die Wirklichkeit, wie sie unabhängig von aller Erfahrungsmöglichkeit, für sich selbst besteht, die absolute Realität. Wir erkennen das Wirkliche nur in den Formen der Anschauung (Raum und Zeit) und des Denkens (Kategorien);[...] Jedenfalls will Kant sagen, dass die Art und Weise, wie sich das Wirkliche sinnlich-kategorial uns darstellt, das Wesen desselben nicht erschöpft;[...]“⁹⁴ Dem stellt Mach folgende Kritik entgegen:

⁹⁰Die Kritik Lenins kam zu spät, als dass er darauf noch ausführlich reagiert hätte.

⁹¹ Mach bekam zwar Auszüge zu lesen, die ihm übersetzt wurden. Die erste deutsche Übersetzung wurde erst 1927 publiziert

⁹² Mach, Ernst: *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig 1905, S. VII

⁹³ Heiner Rutte schreibt dies zwar über Otto Neurath, aber es trifft auch auf Ernst Mach zu. In: Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982, S. 70

⁹⁴Eisler, Rudolf: „Ding an sich“, in: *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlass*, Berlin 1930

„Das dunkle Bild des Beständigen, welches sich nicht merklich ändert, wenn ein oder der andere Bestandteil ausfällt, scheint etwas für sich zu sein. Weil man jeden Bestandteile einzeln wegnehmen kann, ohne dass dies Bild aufhört, die Gesamtheit zu repräsentieren und wieder erkannt zu werden, meint man, man könne alle wegnehmen und es bliebe noch etwas übrig. [...]Das Ding, der Körper, die Materie ist nichts außer dem Zusammenhang der Elemente, Farben, Töne usw. außer den sogenannten Merkmalen. Das vielgestaltige vermeintliche philosophische Problem von dem einen Ding mit seinen vielen Merkmalen entsteht durch das Verkennen des Umstandes, dass übersichtliches Zusammenfassen, und sorgfältiges Trennen, obwohl beide temporär berechtigt und zu verschiedenen Zwecken ersprießlich, nicht auf einmal geübt werden können.“⁹⁵

Die Bezeichnung „Element“ wird präzisiert:

„Die Komplexe zerfallen in Elemente, d.h. in letzte Bestandteile, die wir bisher nicht weiter zerlegen konnten. Die Natur dieser Elemente bleibe dahingestellt; dieselbe kann durch künftige Untersuchungen weiter aufgeklärt werden. Dass der Naturforscher nicht die direkten Beziehungen dieser Elemente, sondern Relationen von Relationen derselben leichter verfolgt, braucht uns hier nicht zu stören.“⁹⁶

Elemente entsprechen also (vorläufig) nicht weiter zerlegbaren Bestandteilen von Phänomenen oder Gegebenheiten. Aufgabe der Wissenschaft ist es nun, die Verknüpfung dieser Elemente, welche funktional, nicht kausal aufgefasst wird, zu untersuchen. Unterschieden werden bei Mach drei Komplexe / Elemente:

- 1) Komplexe der Außenwelt: mit A, B, C... bezeichnet; entsprechen den Körpern
- 2) Elemente des Leibes: mit K, L, M... bezeichnet; (damit angedeutet: Besonderheiten der ersteren)
- 3) Elemente des Willens und Erinnerungsbilder: mit α , β , γ ... bezeichnet

„Die Analyse eines Zusammenhangs beginnt mit Aufsuchen und Definition der beteiligten Elemente. Es folgt die Untersuchung der Verknüpfungen zwischen den Elementen und Elementenkomplexen und deren Klassifizierung und Vergleich mit Funktionalbeziehungen,

⁹⁵ Mach, Ernst: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen*, Jena 1922, S. 4 (Man beachte die frappierende Ähnlichkeit zu Zimmermann)

⁹⁶ Ebd., S. 4

die in anderen Gegenstandsbereichen angetroffen werden.“⁹⁷ So untersucht die Physik die Relationen zwischen A, B, C, die Sinnesphysiologie die Verknüpfung von A-K, B-L, C-M, und die Psychologie die Relation K- α , L- β , M- γ . Gemeinsam bilden letztgenannte den Ich-Komplex. Von Empfindungen kann nur dann gesprochen werden, wenn die Elemente A, B, C... mit den Elementen K, L, M... zusammenhängen. Die Trennung von Ich und Außenwelt ist somit aufgehoben, oder wie Mach schreibt: „Das Ich ist unrettbar.“⁹⁸ Der Unterschied zwischen physikalischer und psychologischer Forschung beruht also lediglich in der verschiedenen Art der Verknüpfung der Elemente. „Nicht der Stoff, die Untersuchung ist in beiden Gebieten verschieden.“⁹⁹

Dieser Versuch, neutrale Elemente zu postulieren, wurde nicht nur von Lenin missverstanden. „Es ist der Fehler, die Möglichkeiten des Wechsels der Betrachtungsweise (z.B. Körper als Empfindungskomplexe zu deuten) als ontologische Annahme aufzufassen und daher metaphysisch zu deuten. Die „Ontologie“ Machs basiert demgegenüber auf einer Konzeption, die eine perspektivische Deutung von gewissermaßen neutralen Elementen annimmt, derzufolge sich die Elemente entsprechend der Betrachtungsweise sowohl als Körper wie als Empfindungen darstellen lassen.“¹⁰⁰

4.1.2 Denkökonomie

Den Einfluss der Biologie, genauer der darwinschen Evolutionslehre, erkennt man bei Mach, obwohl er anfänglich dieses Prinzip aus der Nationalökonomie entlehnt, an seiner Auffassung von Theoriendynamik. Diese geht davon aus, dass Wissenschaft einen ökonomischen Charakter aufweise, und dass Erkenntnisfortschritt „in der Anpassung der Gedanken an die Tatsachen und die Anpassung der Gedanken aneinander“¹⁰¹ liege. Diese Sichtweise beeinflusste in besonderem Maße die erkenntnistheoretische Position einer „Evolutionären Erkenntnistheorie“ wie sie gegenwärtig beispielsweise von Gerd Vollmer vertreten wird. Mach schreibt in „Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch-kritisch dargestellt“, die ein Paradebeispiel einer Darstellung einer so verstandenen Auffassung von Wissenschaft ist:

⁹⁷ Thiele, Joachim: „Die Methodenlehre Ernst Machs und ihre Anwendung auf Probleme des exemplarischen Lernens“, in: *Schweizerische Hochschulzeitung*, 37 1964, S. 294 - 304

⁹⁸ Mach, Ernst: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen*, Jena 1922, S. 14

⁹⁹ Ebd., S. 12

¹⁰⁰ Haller, Rudolf: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*, Darmstadt 1993, S. 34

¹⁰¹ Mach, Ernst: *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig 1905, S. 162 ff.

„Alle Wissenschaft hat Erfahrung zu ersetzen oder zu ersparen durch Nachbildung und Vorbildung von Tatsachen in Gedanken, welche Nachbildungen leichter zur Hand sind als die Erfahrung selbst, und dieselbe in manchen Fällen vertreten können. Diese ökonomische Funktion der Wissenschaft, welche deren Wesen ganz durchdringt, wird schon mit der allgemeinsten Überlegung klar. Mit der Erkenntnis des ökonomischen Charakters verschwindet auch alle Mystik aus der Wissenschaft.“¹⁰²

Machs antimetaphysischer Zugang kann also sowohl aus der Elementenlehre erklärt werden, wie oben gezeigt, als auch aus dem Konzept der Denkökonomie, denn „metaphysisch pflegen wir diejenigen Begriffe zu nennen, von welchen wir vergessen haben, wie wir dazu gelangt sind.“¹⁰³

Die genetische Betrachtungsweise der Wissenschaft, speziell der Physik, führte Mach zur Kritik des mechanistischen Weltbildes, das Ende des 19. Jahrhunderts dominierte. „At the turn of the XX century most scientists regarded physics as an almost completed science which was able to explain all known physical phenomena. It appeared to be a magnificent structure supported by three mighty pillars: Newton`s mechanics, Maxwell`s electrodynamics, and thermodynamics.“¹⁰⁴ Die Säulen sollten ins Wanken geraten. Ernst Mach ist als Physiker und Erkenntnistheoretiker an dieser zweiten wissenschaftlichen Revolution direkt beteiligt. Seine Rolle dabei wurde in verschiedenen Publikationen analysiert.¹⁰⁵ Albert Einstein (1879 - 1955) verfasste 1916 einen Nachruf auf Ernst Mach. Nicht zuletzt weil darin nicht auf die etwas polemischen Debatten um Atome (Boltzmann) und Realismus (Planck) vergessen wird, handelt es sich dabei um eine gewichtige Einschätzung.

„Tatsache ist, dass Mach durch seine historisch - kritischen Schriften, in denen er das Werden der Einzelwissenschaften mit so viel Liebe verfolgt und den einzelnen auf dem Gebiete bahnbrechenden Forschern bis ins Innere ihre Gehirnstübchens nachspürt, einen großen Einfluss auf unsere Generation von Naturforschern gehabt hat. Ich glaube sogar, dass

¹⁰² Mach, Ernst: *Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch – kritisch dargestellt*, Leipzig 1933, S. 521

¹⁰³ Mach, Ernst: *Die Geschichte und die Wurzel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit*, Leipzig 1872, unveränderter Neuabdruck 1909, S. 2

¹⁰⁴ Wroblewski, Andrzej: „Einstein and Physics Hundred Years Ago“, in: *Acta Physica Polonica*, Nr. 1, 37 2006, S. 49

¹⁰⁵ Vgl. Scheibe, Erhard: *Die Philosophie der Physiker*, München 2007

diejenigen, welche sich für Gegner Machs halten, kaum wissen, wieviel von Machscher Betrachtungsweise sie sozusagen mit der Muttermilch aufgesogen haben.“¹⁰⁶

„Der Leser errät schon, dass ich hier vorzugsweise auf gewisse Begriffe der Lehre von Raum und Zeit, sowie der Mechanik anspiele, welche durch die Relativitätstheorie eine Modifikation erfahren haben. Niemand kann es den Erkenntnistheoretikern nehmen, dass sie der Entwicklung hier die Wege geebnet haben; von mir selbst weiß ich mindestens, dass ich insbesondere durch Hume und Mach direkt und indirekt gefördert worden bin.“¹⁰⁷

4.2 Didaktik

Eingangs wurde von der Ununterscheidbarkeit machscher Erkenntnistheorie und Didaktik gesprochen. Diese Behauptung bezieht sich vor allem auf das Prinzip der Denkökonomie, das der historischen Entwicklung breiten Raum gewährt. Im gegebenen Rahmen können nur zwei Artikel Machs zur Stützung dieser Aussage Berücksichtigung finden, wenngleich weitaus mehr Belege dafür angeführt werden könnten¹⁰⁸. Es handelt sich bei den Aufsätzen um „Die Geschichte und die Wurzel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit“, ein Artikel, der bereits 1872 erschien und in nuce seine späteren, ausgereifteren Argumentationslinien enthält, und den 1890 verfassten Artikel „Über das psychologische und logische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht“.

Der erste Text ist deshalb eine Untermauerung der These, die besonders Joachim Thiele betont¹⁰⁹, da parallel zum Prinzip der Denkökonomie konkret auf didaktische Implikationen Bezug genommen wird. Darin spiegelt sich der bis 1909 (Lehrplanänderung) hart geführte Gleichberechtigungskampf der „Realien“ gegenüber den klassischen Fächern am Gymnasium wieder. Erst im besagten Jahr berechtigte der Abschluss eines Realgymnasiums auch zu einem Universitätsstudium. Bis dahin blieb dies Privileg des humanistischen Gymnasiums.

¹⁰⁶ Einstein, Albert: „Ernst Mach“, in: *Physikalische Zeitschrift*, Jg. 7, Nr. 7 1916, S. 101 – 104, in: Acham, Karl (Hrsg.): *Klassische Studien zur sozialwissenschaftlichen Theorie, Weltanschauungslehre und Wissenschaftsforschung*, Bd. 5, Wien, Köln, Graz 1987, S. 642

¹⁰⁷ Ebd., S. 643

¹⁰⁸ Vgl. Mach, Ernst: „Über den Unterricht in der Wärmelehre“, in: *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht*, 1887 / 88, S. 3 - 7

¹⁰⁹ Vgl. Thiele, Joachim: „Die Methodenlehre Ernst Machs und ihre Anwendung auf Probleme des exemplarischen Lernens“, in: *Schweizerische Hochschulzeitung*, 37 1964, S. 249 – 304

Thiele, Joachim: „Die Außenwelt und die Innenwelt. Ernst Mach und die Physikdidaktik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 1981, S. 215 – 219

Blüh, Otto: „Ernst Mach as a teacher and thinker“, in: Cohen, Robert (Hrsg.): *Ernst Mach. Physicist and Philosopher*. Boston Studies in the Philosophy of Science, Dordrecht 1970, S. 1 - 22

„Wer nur eine Ansicht oder eine Form der Ansicht kennt, glaubt nicht, dass je eine andere kommen wird, der zweifelt nicht, der prüft nicht. Wenn wir selbst den Werth der sogenannten classischen Bildung oft rühmen, so werden wir hiebei kaum im Ernst annehmen, dass dieselbe von achtjährigem Decliniren und Conjugiren herkomme. Wir glauben vielmehr, dass es nicht schaden kann, wenn wir die Weltanschauung und Ansichten eines andern hochstehenden Volkes kennen gelernt haben, um uns gelegentlich auf einen andern, als den uns anerzogenen Standpunkt versetzen zu können. Classische Bildung ist wesentlich historische Bildung.“¹¹⁰

Ausführlich nimmt Mach dazu in einem Vortrag, den er im Rahmen der Versammlung des deutschen Realschulmännerversins 1886 in Dortmund hielt, dazu Stellung.¹¹¹ Der zitierte Grundgedanke bleibt gleich, aus einem Absatz werden allerdings 43 Seiten. In unverkennbarer Prosa gibt er damit einen Impuls, den im 20. Jahrhundert Georg Kerschensteiner in einer Monographie aufnahm¹¹². Ebenso ist auf Martin Wagenschein zu verweisen, der unter den Schlagworten sokratisch-genetisch-exemplarisch den machschen Ansatz zu einem beachtlichen Theoriengebäude ausbaute¹¹³.

1872 stand Mach am Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn. Das Themenfeld Schule bzw. Aufklärung ist eine Konstante in der machschen Reflexionstätigkeit über Physik, Psychophysik und Psychologie, der auch seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen zuzuschreiben sind.

Als weiterer Beleg dafür kann ein Artikel in der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht“ herangezogen werden. Dort heißt es unmissverständlich:

„Man könnte als das Ziel der Naturwissenschaft und des naturwissenschaftlichen Unterrichts in ziemlich erschöpfender Weise bezeichnen: Die Anpassung der Gedanken an die Thatsachen und die Anpassung der Gedanken aneinander.“¹¹⁴

¹¹⁰ Mach, Ernst: *Die Geschichte und die Wurzel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit*, Leipzig 1872, unveränderter Neuabdruck 1909, S. 3

¹¹¹ Mach, Ernst: „Über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch – naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen“, in: Mach, Ernst: *Populärwissenschaftliche Vorlesungen*, Leipzig 1923, S. 313 - 356

¹¹² Kerschensteiner, Georg: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Leipzig, Berlin 1914

¹¹³ Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim, Basel 1968

¹¹⁴ Mach, Ernst: „Über das psychologische und logische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht“, in: *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht*, IV. Jahrgang 1890, S. 5

4.2.1 Der Lehrbuchautor und Lehrplanverfasser

Gleich den Lehrbehelfen des Philosophischen Einführungsunterrichts, mussten auch für das Unterrichtsfach Physik nach 1848 Lehrmittel erst ausgearbeitet werden. Ernst Mach zeigte sich in dieser Hinsicht sehr engagiert. Obwohl er sich immer wieder mit Schwierigkeiten bei der notwendigen Approbation konfrontiert sah¹¹⁵, erschienen folgende Lehrbücher: Compendium der Physik für Mediziner (1863), Grundriss der Naturlehre für die unteren Classen der Mittelschulen (1887), Grundriss der Naturlehre für die oberen Classen der Mittelschulen. Mach schrieb 1879 auch einen Teil – „Allgemeine Abhandlungen“ - der Instruktionen für Realschulen, wie aus einem Briefwechsel mit Alois Höfler hervorgeht.¹¹⁶ Sowohl die Lehrbücher als auch die Instruktionen folgen dem ökonomischen Prinzip. Alfred Hohenester hat in dieser Hinsicht¹¹⁷ eine erschöpfende Zusammenschau Machscher Publikationen geliefert und eine Auflistung seiner didaktischen Thesen zusammengestellt. Es werden jetzt nur diejenigen genannt, welche mit dem Prinzip der Denkökonomie eng verknüpft sind:

- „Der praktische Nutzen mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse ist nur als ein Nebenprodukt des Unterrichts zu betrachten; die spezifischen Bildungswerte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die auf keine andere Weise zu erzielen sind, liegen
 - a) In der Förderung seines sachlichen Verständnisses der Welt und der Kultur
 - b) In der Übung der genauen Beobachtung und Beschreibung von Vorgängen sowie in der Schulung des folgerichtigen Denkens
 - c) Im zielbewußten und ökonomischen Einsetzen der zur Verfügung stehenden Mittel zur Lösung einer bestimmten Aufgabe
 - d) Der Erwerbung des Selbstvertrauens im Gebrauch des Verstandes
 - e) Der gesamte Unterrichtsstoff (auch der in den mathematisch – naturwissenschaftlichen Fächern) ist zu reduzieren
 - f) Der Stoff eines Fachs ist sorgfältig auf geeignete exemplarische Gegenstände zu mustern“

¹¹⁵Haller, Rudolf / Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Ernst Mach - Werk und Wirkung*, Wien 1988, S. 150 ff.

¹¹⁶ Handschriftliche Fassung Machs im Besitz des Autors

¹¹⁷ Haller, Rudolf / Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Ernst Mach - Werk und Wirkung*, Wien 1988, S 152 ff.

- Die Begriffe werden nicht dogmatisch eingeführt, sondern unter dem Eindruck derjenigen Tatsachen, welche zu denselben hin gedrängt haben
- Die physikalischen Begriffe sollen im Unterricht so entwickelt werden, wie es der historischen Entwicklung der Wissenschaft entspricht
- Es ist nicht nötig am Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Begriffe in voller Schärfe zu entwickeln; es sollte nur die Entstehung falscher oder überflüssiger Vorstellungen vermieden werden.¹¹⁸

Es sind in erster Linie diese Prinzipien, die heute international unter dem Schlagwort Science Education wieder Anerkennung erfahren. Michael Matthews weist seit den frühen 1990ern auf die wichtige Rolle Machs für die so genannten „liberal tradition“ innerhalb der Science Education hin.¹¹⁹ Diese Präzisierung ist notwendig anzuführen, da es nach dem II. Weltkrieg vermehrt zur Förderung von Science – Education im angelsächsischen Raum gekommen ist. Das Spezifikum der liberal tradition besteht in der Berücksichtigung sowohl wissenschaftshistorischer als auch wissenschaftstheoretischer Überlegungen, die in anderen Science Education – Theorien unterschiedlichste Berücksichtigung fanden und finden.¹²⁰ Jedenfalls kann hier nur kurz die hochkarätige Namensliste der mit der liberal tradition identifizierten Denker angeführt werden: Pierre Duhem, Alfred North Whitehead, Percy Nunn, James Conant, Joseph Schwab, Martin Wagenschein und Gerald Holton.¹²¹ Auch noch erwähnenswert ist eine jüngere Untersuchung, die versucht, eine Begründung für das gute Abschneiden der skandinavischen Länder bei der PISA – Studie zu finden. Die von Karl Hayo und Hayo Siemsen vertretene These ist jene, dass via den finnischen Nationalphilosophen und Machianer Eino Kaila (1890 - 1958), der für das finnische Schulsystem bedeutend ist, Elemente Machscher Didaktik in den naturwissenschaftlichen Unterricht einfließen.¹²²

¹¹⁸ Hohenester, Adolf: „Ernst Mach als Didaktiker, Lehrbuch- und Lehrplanverfasser“, in: Stadler, Friedrich / Haller, Rudolf (Hrsg.): *Ernst Mach. Werk und Wirkung*, Wien 1988, S. 138 ff.

¹¹⁹ Matthews, Michael: „Ernst Mach and contemporary science education reforms“, in: *International Journal Science Education*, vol. 12, no. 3 1990, S. 317 - 325

¹²⁰ Matthews, Michael: *Science Teaching. The Role of History and Philosophy of Science*, New York, London 1994

¹²¹ Ebd., S. 1

¹²² Siemsen, Hayo / Siemsen, Karl Hayo: “Resettling the Thoughts of Mach and Vienna Circle to Europe. The Cases of Finland and Germany”, in: *Science & Education*, Vol. 18, Nr. 3 – 4 2009, S. 299 - 323

4.2.2 Der Lehrer

Gefördert wurde das Interesse an Didaktik vor allem durch seinen Vater, der selbst Lehrer war, und Mach nicht nur zeitweilig selbst unterrichtete, sondern es auch verstand ihm den Wert des Experiments näher zu bringen.

Als Student schien er bereits eine „pädagogische Ader“ entwickelt zu haben, wie dies an den Erinnerungen Marie Machs an ihren Bruder ablesbar ist: „As I was growing up he was a loving teacher who endeavored hard to fill the gaps in my knowledge.“¹²³ Dass Ernst Mach auch später als Universitätsprofessor ein guter Vortragender war, schildert beispielsweise ein Brief von William James, dem Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, an seine Frau, in dem er sein Aufeinandertreffen mit Mach im Jahr 1882 schildert und dann schreibt:

*„In each place I heard all the university lectures I could, and spoke with several of the professors. From some I got very good hints as to how not to lecture. Helmholtz, for example, gave me the worst lecture I ever heard in my life except one [...] The lecture I heard in Prague from Mach was on the same elementary subject as Helmholtz's, and one of the most artistic lectures I ever heard.“*¹²⁴

Dass sich Ernst Mach selbst auch als Lehrer sah, zeigt eine Stelle in „Die Analyse der Empfindungen“:

*„Ich stieg einmal nach einer anstrengenden nächtlichen Eisenbahnfahrt sehr ermüdet in einen Omnibus, eben als von der anderen Seite auch ein Mann hereinkam. „Was steigt doch da für ein herabgekommener Schulmeister ein“, dachte ich. Ich war es selbst, denn mir gegenüber befand sich ein großer Spiegel.“*¹²⁵

Dass sich Mach also nicht nur damit begnügte seinen universitären Lehrpflichten nachzukommen, ist bereits klar geworden. Neben seinen Arbeiten zu Lehrplan und Lehrbüchern, war er von 1887 – 1895 Mitherausgeber der „Zeitschrift für den physikalischen

Siemsen, Hayo / Siemsen, Karl Hayo: „Ideas of Ernst Mach teaching science“, 5th *International Seminar in Higher Education*, Tulcea 2008

¹²³ Blackmore, John (Hrsg.): *Ernst Mach - A deeper look. Documents and new perspectives*, Dordrecht 1992, S. 10

¹²⁴ Thiele, Joachim: *Wissenschaftliche Kommunikation. Die Korrespondenz Ernst Machs*, Kastellaun 1978, S. 169

¹²⁵ Mach, Ernst: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen*, Jena 1922, S. 3

und chemischen Unterricht“. Der von ihm vorgeschlagene Nachfolger war übrigens Alois Höfler, der dieser Zeitschrift dann auch redaktionell vorstand. In dieser Zeitschrift erschienen insgesamt 16 Artikel von Mach. Es findet sich zwar keine Monographie zur Didaktik Machs, aber dafür eine Sammlung populärer Vorlesungen, die einen lebhaften Eindruck davon vermitteln, wie er es schafft die „Poesie und Romantik der Forschung“¹²⁶ zu vermitteln.

4.3 Aufklärung

Seine „Populärwissenschaftlichen Vorlesungen“ sind darüber hinaus auch Ausdruck einer Haltung eines der Sozialdemokratie nahe stehenden, der in der Tradition der Aufklärung zu sehen ist. Dies unterlegen mehrere Stellen, beispielsweise im Vortrag „Über Erscheinungen an fliegenden Projektilen“¹²⁷, an dessen Ende eine Art pazifistische Grundsatzrede angehängt ist. Entgegen den allgemeinen „Hurra – Patriotismus“¹²⁸ vor dem I. Weltkrieg trat er für Völkerverständigung ein. Sein Verhältnis zur Aufklärung spricht Mach auch selbst an:

*„Erst in der Literatur des 18. Jahrhunderts scheint die Aufklärung einen breiteren Boden zu gewinnen. Humanistische, philosophische, historische und Naturwissenschaften berühren sich da und ermutigen sich gegenseitig zu freierem Denken. Jeder der diesem Aufschwung und dieser Befreiung auch nur zum Teil durch die Literatur miterlebt hat, wird lebenslänglich ein elegisches Heimweh empfinden nach dem 18. Jahrhundert.“*¹²⁹

Sein aufklärerisches Engagement hat mehrere Facetten zu bieten. Die angesprochenen Populärwissenschaftlichen Vorlesungen sind Ausdruck seiner, seit Graz kontinuierlich andauernden, volkstümlichen Universitätsvorträgen. Hohenester hat auch diesen Aspekt thesenhaft zusammengefasst:

- „Es ist dafür zu sorgen, dass Begabten, die aus irgendwelchen Gründen den üblichen Bildungsweg nicht durchlaufen konnten, Hochschulen und akademische Berufe nicht von vornherein verschlossen bleiben.“

¹²⁶ Mach, Ernst: *Populärwissenschaftliche Vorlesungen*, Leipzig 1923, S. VIII

¹²⁷ Ebd., S. 356 - 383

¹²⁸ Hoffmann, Dieter / Laitko Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S. 130

¹²⁹ Mach, Ernst: *Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch – kritisch dargestellt*, Leipzig 1933, S. 439

- Die Beschränkung der Bildung und Berufswahl der Frauen ist aufzuheben.“¹³⁰

Hält man sich die Entwicklung der Universitären Volksbildung vor Augen, wird die Verflechtung mit den Ideen der Aufklärung ganz offensichtlich. Ebenso die aktive Rolle, die Mach dabei in Österreich spielte. Er war nämlich Gründungsmitglied und, bis zu seinem Schlaganfall, Ausschussmitglied der Volkstümlichen Universitätsvorlesungen (VUV) an der Universität Wien, die 1895 eingerichtet werden konnten. Die Gründungsväter waren der positivistisch - antiklerikale Ludo Moritz Hartmann (1865 - 1924), der sozialistische Rationalist Anton Menger (1841 – 1906)¹³¹ und der Philosoph Emil Reich (1864 – 1940). Insgesamt unterzeichneten 53 Wiener Universitätsangehörige den Antrag auf Einrichtung der VUV.¹³² Als Mitglied des Herrenhauses, zu dem er 1901 ernannt wurde, setzte sich Mach für eine höhere Förderung ein.

Obwohl dieser Ausflug in die Realpolitik nur von kurzer Dauer war, ist er doch aussagekräftig. Mach lehnte den ihm angebotenen Adelstitel aus politischer Überzeugung ab. Mitglied des Herrenhauses wurde er dagegen schon. Obwohl er bereits gesundheitlich stark angeschlagen war, werden immer wieder zwei Abstimmungen ins Gespräch gebracht, die seine politische Haltung dokumentieren. „Als das Gesetz über den Neunstundentag im Jahre 1901 zur Abstimmung vorlag, ließ er sich im Krankenwagen zur Sitzung bringen, da die Annahme des Gesetzes von einigen wenigen Stimmen abhing. Dasselbe wiederholte sich im Jahre 1907 bei der Abstimmung über die Wahlreform.“¹³³

Ein ganz wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die Wirkung Machs auf Vertreter des „Austromarxismus“. Dieser vielschichtige Begriff wird in Kapitel 5 erneut in einem größeren Zusammenhang thematisiert. Hier sei Machs Rolle angedeutet: „Mach genoss großes Ansehen in der österreichischen Sozialdemokratie und durch Friedrich Adler war er nicht ohne Einfluss auf die Theoretiker dieser politischen Partei. In seiner letztwilligen Verfügung war bestimmt, dass sein Begräbnis möglichst wenig kosten solle, dafür aber der Volksbildungsverein und das sozialdemokratische Organ Wiens, „Die Arbeiterzeitung“, mit Geldzuwendungen bedacht werden mögen.“¹³⁴

Diese Nähe zur Sozialdemokratie ist auch für Machs didaktische Einstellung hervorzuheben, was sich auch an einem Gratulationsschreiben des „Verein Freie Schule“, das von Ludo

¹³⁰ Haller, Rudolf / Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Ernst Mach - Werk und Wirkung*, Wien 1988, S. 143

¹³¹ Bruder des Nationalökonom Carl Menger (Grenznutzenlehre)

¹³² Altenhuber, Hans: *Universitäre Volksbildung in Österreich 1895 – 1937*, Wien 1995, S. 32 ff.

¹³³ Hoffmann, Dieter / Laitko Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S.

129

¹³⁴ Ebd.

Moritz Hartmann unterzeichnet wurde, ablesen lässt.¹³⁵ Dieser Verein wurde 1905 gegründet, als Obmann fungierte Otto Glöckel. Der Verein wurde nach dem I. Weltkrieg, wenig überraschend, offizieller Schulverein der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei.¹³⁶

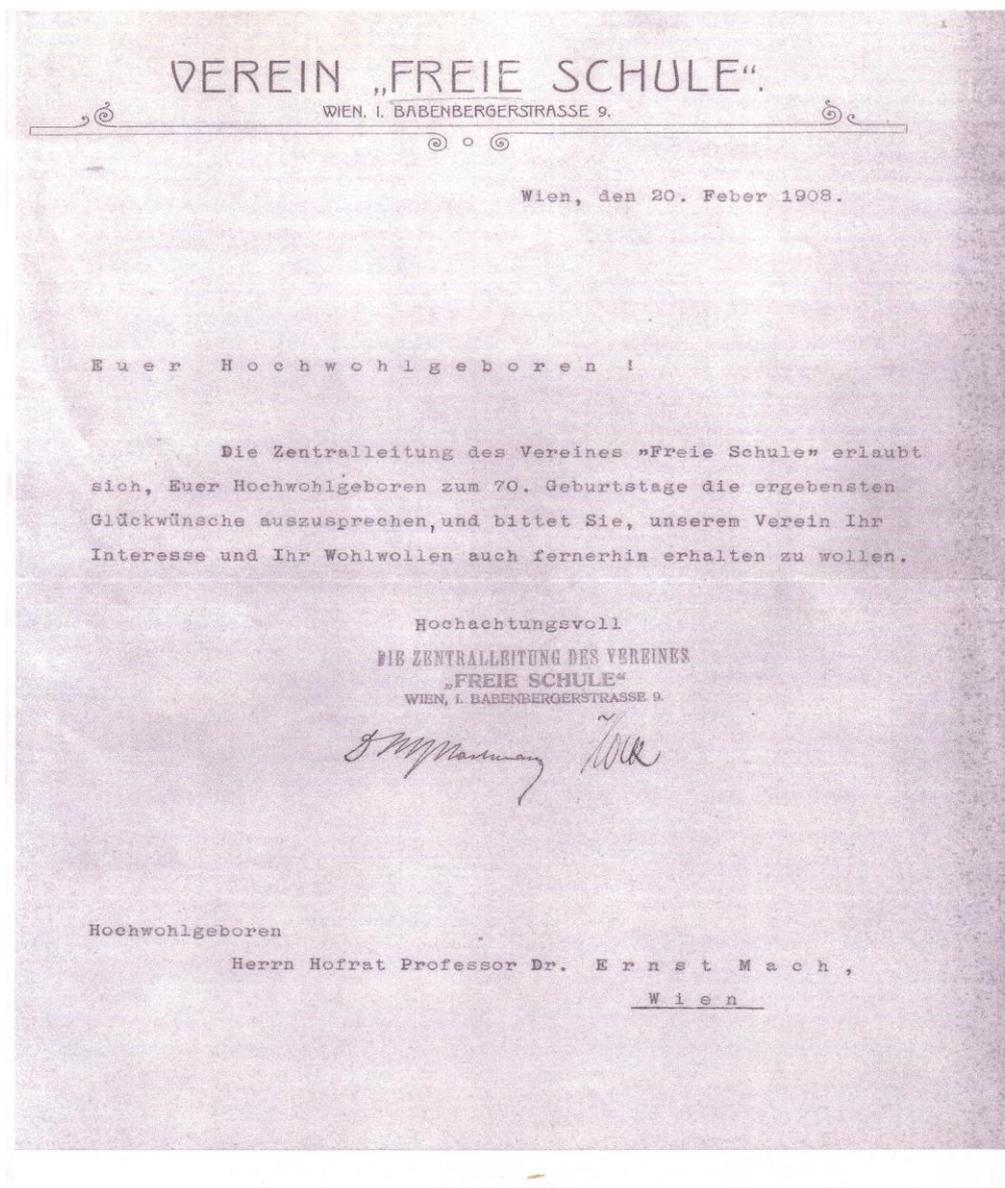


Abb. 4

Inwiefern sich dieses Wohlwollen auf eine konkrete Praxis im Rahmen des Vereins auswirkte, konnte nicht eruiert werden. Bis dato wurden keine diesbezüglichen Quellen gehoben. Erste Versuche über die Nachfolgeorganisation „Kinderfreunde“ blieben ohne Erfolg.

¹³⁵ Deutsches Museum, Archiv NL 174/2149

¹³⁶ <http://www.dasrotewien.at/online/page.php?P=11779&PHPSESSID=eabdac075fc31fe981d9af289be6435d>
(Stand 01.12.09)

Die Wirkung Machs nimmt noch vielerlei Gestalt an.¹³⁷ Doch kann hier nur mehr eine berücksichtigt werden. Es findet sich nämlich ein unzweifelhafter Einfluss auf den Philosophischen Einführungsunterricht und zwar in den Lehrbüchern von Wilhelm Jerusalem (1854 - 1923), der 1903 die *venia legendi* für Pädagogik erhielt und ab 1920 außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an der Wiener Universität war. Gemeinsam mit den Lehrbehelfen Höflers dominierte seine „Einführung in die Philosophie“¹³⁸ den Propädeutikunterricht bis 1928.

4.4 Machs Ansätze im Propädeutikunterricht: Wilhelm Jerusalem

Es ist zutreffender nicht von einer einseitigen Beeinflussung Jerusalems durch Mach auszugehen, vielmehr von einer gegenseitigen Beeinflussung. Der Grund dafür liegt wohl hauptsächlich an der persönlichen Bekanntschaft und Freundschaft dieser beiden Wissenschaftler. Sie nehmen in ihrer Arbeit aber auch häufig aufeinander Bezug.¹³⁹ Das oben angeführte Zitat Machs aus seiner Selbstbiographie, seinen Monismus betreffend, setzt folgendermaßen fort:

„Prof. W. Jerusalem gibt auch zu, dass man auf diese Weise zu einem Monismus gelangt, meint aber doch wieder, der Standpunkt sei nicht haltbar, da ohne Unterscheidung von Ich und Welt die Erfahrung gar nicht möglich sei. Ich meine hingegen, wenn wie es scheint, ein solcher ich und weltloser Standpunkt nicht ursprünglich gegeben ist, so müsste man zeigen können, wie er sich genetisch entwickelt, da ja Jerusalem selbst einen empirischen Anschluß der Philosophie wünscht, geradezu postuliert.

Man vergleiche über diesen Punkt, der mit Besonderheit überlegt werden muss und sich nicht für eine knappe Darstellung eignet, die gute Darstellung bei Jerusalem, Einleitung in die Philosophie, [...].¹⁴⁰

¹³⁷ Vgl. Smith, Barry (Hrsg.): *Foundations of Gestalt Theory*, München, Wien 1988, S. 124 - 157
Ehrenfels, Christian von: „Über Gestaltqualitäten“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, 1890, S.249 - 292

¹³⁸ Jerusalem, Wilhelm: *Einleitung in die Philosophie*, Wien 1923

¹³⁹ Vgl. Mach, Ernst: *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig 1905
Vgl. *Festschrift für Wilhelm Jerusalem zu seinem 60. Geburtstag. Von Freunden, Verehrern und Schülern*, Wien, Leipzig 1915, S. 154 – 173

Vgl. Jerusalem, Wilhelm: „Meine Wege und Ziele“, in: Schmidt, Raymund (Hrsg.): *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig 1922, S. 53 - 98

¹⁴⁰ Mach, Ernst: „Selbstbiographie“, 1913, in: Hoffmann, Dieter / Laitko, Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S. 438

Damit ist auch schon der wesentliche Unterschied zwischen Mach und Jerusalem angesprochen: für Jerusalem blieb ein duales Weltbild stets wesentliches Moment seines kritischen Realismus. Doch nur weil er der Auflösung des Ich nicht zustimmen konnte - die Entwicklungen im 20. Jahrhundert sollten ihm dahingehend eher Recht geben (hypthetico deductive realism) - sind sie beide Teil österreichischer Philosophie. Jerusalems Position ist wohl am ehesten mit der amerikanische Ausprägung des Pragmatismus zu vergleichen, dessen Parallelen zu Mach gut erforscht sind. Nicht zuletzt ist die deutsche Übersetzung von William James' „Pragmatism“ durch Jerusalem ein Indiz dafür¹⁴¹. Ernst Mach widmete seine Populärwissenschaftlichen Vorlesungen William James.

Das genetische, denkökonomische Konzept Machs konnte schon eher die Zustimmung Jerusalems finden. Besonders hinsichtlich der Darstellung im Unterricht. Darin besteht ein bemerkenswerter Unterschied zu den Lehrbüchern Höflers. Jerusalem gestaltet seine nach genetischer Methode, beginnend beim Einfachen, hin zum Komplexen. Sozusagen in liberal tradition. Höfler hingegen beschreitet den umgekehrten Weg: Vom Komplexen zum Einfachen.

Die von Mach im obigen Zitat erwähnte Schrift ist das Schulbuch, das Jerusalem verfasst hat. Eine philosophische Nähe kann also festgestellt werden. Gleiches gilt auch für das „Lehrbuch der Psychologie“¹⁴², aus der nur ein Beispiel wiedergegeben werden kann:

„Die Beziehung zwischen physiologischen und psychischen Vorgängen sind als funktionelle Beziehungen (in mathematischem Sinne aufgefaßt.)“¹⁴³

Auch bei Jerusalem ist die Psychologie der erfahrungswissenschaftliche, antimetaphysische Basis der Philosophie.

„Das Beiwort „empirisch“ habe ich weggelassen, weil die Psychologie eine selbständige Erfahrungswissenschaft geworden ist, die unabhängig von metaphysischen Voraussetzungen daran geht, die Gesetze des Seelenlebens zu erforschen.“¹⁴⁴

„Die Psychologie folgt in ihrer Methode den Naturwissenschaften, bildet aber durch ihren Gegenstand die Grundlage aller Geisteswissenschaften.“¹⁴⁵

¹⁴¹ James, William: *Der Pragmatismus: ein neuer Name für alte Denkmethode*, Leipzig 1908

¹⁴² Jerusalem, Wilhelm: *Lehrbuch der Psychologie*, Wien 1922

¹⁴³ Ebd., S. V

¹⁴⁴ Ebd. S. IV

¹⁴⁵ Ebd. S. 5

Eine Einordnung in die österreichische Traditionslinie ist eindeutig möglich. Dass auch Jerusalem im Kontext der „Spätaufklärung“ gesehen werden muss, wie Mach, verdeutlicht der Anfang seiner „Einleitung“:

„Philosophie ist die Denkarbeit, welche in der Absicht unternommen wird, die tägliche Lebenserfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu einer einheitlichen und widerspruchslosen Weltanschauung zu vereinigen, die geeignet ist, die Bedürfnisse des Verstandes und die Forderungen des Gemütes zu befriedigen.“¹⁴⁶

Diesen Aspekt auf breiterer Basis genauer zu untersuchen wird Hauptaufgabe des nächsten Kapitels sein.

Es ist nun möglich ein erstes Zwischenresumee im Hinblick auf die Neurath – Haller These zu ziehen, denn „nach Höfler, Willmann und Jerusalem wurde auch noch bis 1928 unterrichtet.“¹⁴⁷ Mit Ausnahme von Willmanns Lehrbehelfen entsprechen also sowohl Schulbücher als auch Lehrpläne von 1848 – 1928 den in Kapitel 1 angegebenen einigenden und abgrenzenden Spezifika österreichischer Philosophie. Wie am Beispiel Otto Willmanns ersichtlich wurde, war dieser Zugang zum Philosophieunterricht nicht monopolisiert, doch eindeutig im Übergewicht.

¹⁴⁶ Jerusalem, Wilhelm: *Einleitung in die Philosophie*, Wien 1923, S.1

¹⁴⁷ Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum philosophischen Einführungsunterricht in europäischen Ländern*, Münster 1978

V

Wissenschaftliche Weltauffassung

Dem „Wiener Kreis“, der auch unter dem Namen „Neopositivismus“ oder „Logischer Empirismus“ zusammengefassten philosophischen Strömung, kommt nun eine zentrale Rolle zu, denn mit ihm kann der Höhepunkt einer österreichischen Philosophie markiert werden. Die hier genannten alternativen, oftmals synonym gebrauchten Bezeichnungen ermöglichen es, eine erste inhaltliche Spezifizierung des zweiten Schauplatzes der österreichischen Philosophie, neben Graz, aufzuzeigen. Das Neue am Positivismus des Wiener Kreises besteht nämlich im Versuch, Logik und Empirismus zu verbinden. „Vielleicht macht man sich die beste Skizze von den wesentlichen Zügen des logischen Empirismus, wenn man ihn als die Vereinigung des neueren Empirismus mit den beiden in diesem Jahrhundert erstmals dominant auftauchenden, philosophisch bedeutsamen Bewegungen begreift: erstens, mit der von Frege und Russell bestimmend geformten neuen Logik und der durch sie befruchteten logischen Analyse der Sprache, und zweitens, mit dem von Poincaré und Duhem geprägten, antiaprioristischen französischen Konventionalismus.“¹⁴⁸ Diese gemeinsamen Einflüsse stehen aber nicht für einen generellen Konsens innerhalb des Wiener Kreises in inhaltlichen Fragen. Eine Rezeptionsdivergenz ist sowohl zwischen den Mitgliedern als auch in chronologischer Hinsicht zu konstatieren. Letztere bietet aber eine Möglichkeit im hier gesteckten Rahmen einen Überblick zu geben.

Chronologisch kann von mehreren Phasen gesprochen werden. Bezieht man sich auf die Entwicklung vor dem I. Weltkrieg, ist vom „ersten Wiener Kreis“ (1907 – 1912) die Rede, wenn sich der Blick auf die erste Republik richtet, vom „zweiten Wiener Kreis“. Letzterer wird noch weiter in eine „nicht öffentliche Phase“ (1918 – 1929) und eine „öffentliche Phase“ (1929 – 1934) unterteilt. In der II. Republik ist auch von einem 3. Wiener Kreis die Rede, allerdings ist diese Phase in diesem Kapitel nicht zentral.

Diese Einteilung bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass es sich jeweils um verschiedene Personen handelt. Die Mitglieder des Protokirkels bringen sich auch in die Diskussion im Schlick - Kreis ein. Gerade die Verflechtung und Differenz zwischen erstem und zweiten Wiener Kreis ist für die hier gewählte Themenstellung zentral. Die ins Auge gefassten Personen des zweiten Wiener Kreises sind die Mitglieder des ersten. Die Aufmerksamkeit

¹⁴⁸ Rudolf Haller: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*, Darmstadt 199, S. 17

richtet sich nun auf jene Phase, die Friedrich Stadler als „Kaffeehauswissenschaft“ – als Pendant zur Kaffeehausliteratur – bezeichnet hat.

5.1 Der erste Wiener Kreis

Die Bezeichnung „erster Wiener Kreis“ bezieht sich auf einen Teil einer größeren Diskussionsgruppe mit Beteiligung von Personen verschiedener philosophischer Couleur, die sich ab 1907 regelmäßig in einem Wiener Kaffeehaus traf. Um welches es sich handelt, kann aus den heute zur Verfügung stehenden Quellen nicht eruiert werden. Für den Wiener Kreis der I. Republik sind dabei vier Personen relevant, da diese sich bereits damals mit wissenschaftsphilosophischen Fragen intensiv auseinandersetzen und folglich auch im „zweiten Wiener Kreis“ eine wichtige Rolle spielen sollten. Es handelt sich dabei um Hans Hahn (1879 - 1934), Philipp Frank (1884 - 1966), Otto Neurath (1882 - 1945) und Richard von Mises (1883 - 1953).

Als eigentlicher Begründer des Zirkels gilt Hans Hahn, wenn die Erinnerungen Philipp Franks herangezogen werden¹⁴⁹. Ursprünglich studierte er ab 1898/99 Jura, wandte sich dann aber der Mathematik und Physik zu. In Mathematik promovierte er im Jahr 1902, den Habilitationsgrad erreichte er 1905. Ab 1909 war er Extraordinarius für Mathematik in Czernowitz, ab 1917 Ordinarius in Bonn. Im Jahre 1921 kam er in derselben Funktion nach Wien zurück. Sein Interesse galt insbesondere der neuen Logik (Russell / Whitehead), worüber er auch einschlägige Lehrveranstaltungen abhielt. Seine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist für den Wiener Kreis von entscheidender Bedeutung: „Als einer der kompetentesten Fachwissenschaftler brachte Hahn in den Ur – Kreis die moderne Logik und Mathematik als konstitutive Elemente des neuen Positivismus ein.“¹⁵⁰ Zu seinen Schülern zählten auch Karl Menger (1902 – 1985) und Kurt Gödel (1906 - 1978), die im zweiten Wiener Kreis auch eine Rolle spielten.

Philipp Frank studierte in Wien und Göttingen Mathematik und Physik. Zu seinen Lehrern zählten Ludwig Boltzmann, David Hilbert und Felix Klein. An der Universität Wien habilitierte er sich 1909 und wurde dort Privatdozent für Physik. Seine wissenschaftliche Leistung führte ihn nach Prag, wo er ab 1912 Nachfolger Albert Einsteins auf dessen Lehrstuhl für theoretische Physik war, den er bis 1938 inne hatte. Er brachte den

¹⁴⁹ Frank, Philipp: „Der historische Hintergrund, 1941“, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995, S. 245 - 296

¹⁵⁰ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 178

naturwissenschaftlichen, in Ergänzung zu Hahns formalwissenschaftlichen, Aspekt in den ersten Wiener Kreis ein, der sich durch ein frühes Aufgreifen der speziellen und allgemeinen Relativitätstheorie Einsteins äußert.

An den Universitäten Wien und Berlin studierte Otto Neurath Mathematik, Naturwissenschaften, Nationalökonomie und Geschichte. Durch ihn fand auch die Sozialwissenschaft Einzug in den ersten Wiener Kreis. Er konnte keine wissenschaftliche Laufbahn an der Universität absolvieren, denn seine Habilitation wurde nach Bekanntwerden seiner Teilnahme an der Bayrischen Revolution und der Mitwirkung in der Münchner Räterepublik 1919 aberkannt. Auf ihn wird noch genauer zurückzukommen sein.

Ab 1901 studierte Richard von Mises Maschinenbau in Wien, 1908 habilitierte er sich in Brünn, 1909 ging er als außerordentlicher Professor nach Strassburg. Diese Position verlor er nach dem I. Weltkrieg, da es sich nun um französisches Gebiet handelte. Er wechselte nach Frankfurt, wo er ein Jahr als Dozent für Mathematik arbeitete. Ab 1919 war er ordentlicher Professor in Dresden. Von 1920 bis 1933 war er Professor an der Universität Berlin, wo er dem von ihm gegründeten Institut für angewandte Mathematik als Direktor vorstand.

5.1.1 Philosophisches Diskursfeld

Alle bis jetzt benannten Mitglieder können ihre Philosophie betreffend als Anhänger Ernst Machs bezeichnet werden. Besonders an dessen antimetaphysischer Haltung sowie der radikal empirischen Ausrichtung wollten sie anschließen. Die grundsätzliche Problemstellung der Diskussionen im ersten Wiener Kreis besteht darin, die im vorigen Kapitel dargelegte machsche Wissenschaftsauffassung mit den neuen Entwicklungen in der Logik und Mathematik zu verbinden. Die Erneuerung der Logik besagt, „dass es zwar von den jeweiligen Denkprozessen der jeweiligen Menschen unabhängige logische Gesetze gebe, dass diese Gesetze jedoch keineswegs zeitlos außerhalb alles Menschendenkens existieren, dass vielmehr Logik einfach eine Wissenschaft von den menschlichen ‘Aussagen’ und ihrer Gültigkeit, ihrem ‘Wahrheitswert’ sei [...] eine Auffassung, für die die einfache Tatsache spricht, dass jeder von Menschen gedachte Gedanke, um objektiv in Erscheinung zu treten und damit für logische Untersuchungen fassbar zu sein, sich notgedrungen einer sprachlichen Aussageform bedienen muss.“¹⁵¹ Nun eignet sich die Alltagssprache für die wissenschaftliche Forschung nicht. Gottlob Frege (1848 – 1925) versuchte daher eine Kunstsprache zu entwickeln, die dieses Problem lösen sollte. Dieser Gedanke floss in die „Principia

¹⁵¹ Störig, Hans – Joachim: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, Frankfurt a. M. 1992, S. 671

Mathematica“ von Russell und Whitehead ein, jenem Werk, das für die Entwicklung der symbolischen Logik zentral ist. Es gelang ihnen aufzuzeigen, dass sich die Mathematik aus wenigen Axiomen und logischen Begriffen herleiten lässt.

Das für die Synthese von Mach und der neuen Logik notwendige philosophische Werkzeug stellte der (französische) Konventionalismus, vertreten durch Henri Poincaré (1853 – 1912), Pierre Duhem (1861 – 1916) und Abel Rey (1873 – 1940), deren Werke relativ rasch ins Deutsche übertragen und ediert wurden. Der Konventionalismus vertritt die Auffassung, dass es sich bei Gesetzen, Definitionen und Hypothesen der Naturwissenschaft lediglich um Festsetzungen, also Konventionen, handelt, deren Wahrheitswert nicht bestimmt werden kann. Fragen über den Wahrheitswert werden demzufolge sinnlos, denn „jede Tatsachenbeschreibung ist abhängig vom Inventar des Zeichen- und Regelapparats der Beschreibung und von den Zwecken, die uns veranlassen, eine Beschreibung einer Tatsache zu formulieren. Sowohl das Inventar als auch die Formulierungen können variieren.“¹⁵² Die Verwendung der Hypothesen wird auf Grund pragmatischer Überlegungen (Einfachheit, Nützlichkeit, Übersichtlichkeit) gerechtfertigt. Im Zuge dieser Argumentation kommt es konsequenterweise auch zu einer Kritik des kantischen a priori, die einen – neben zahlreichen anderen - Anschluss an Mach ermöglichte.

Philosophisch finden sich diese Positionen des ersten Wiener Kreises im Wiener Kreis der I. Republik wieder:

- „1. eine empiristische Grundhaltung, in die Operationalismus, Verifikationismus, Pragmatismus und Instrumentalismus mehr oder weniger stark integriert waren;
2. ein formal-logisches Instrumentarium in Verbindung mit einem methodischen Phänomenalismus;
3. ein Konventionalismus in Verbindung mit einer holistischen Wissenschaftstheorie;
4. eine prinzipiell metaphysikkritische Haltung im Kontext einer empiristischen Aufklärungsphilosophie;
5. ein Wissenschaftsmonismus mit dem regulativen Postulat der Einheitswissenschaft;
6. ein methodologischer und sprachlicher Nominalismus.“¹⁵³

¹⁵² Haller, Rudolf: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*, Darmstadt 1993, S. 49

¹⁵³ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 188

Neu hinzu kommt beim zweiten Wiener Kreis der durch Wittgenstein initiierte linguistic turn sowie die systematische Anwendung der Logik.

5.1.2 Die Rolle des Propädeutikunterrichts

Es wurde schon einiges über den Philosophieunterricht um 1900 gesagt, aber längst nicht alles. Die beschriebene Praxis im Philosophischen Einführungsunterricht ging an den Gymnasialabsolventen ja nicht spurlos vorbei. Dieser wissenschaftshistorisch gut belegte Punkt ist im Hinblick auf die Neurath – Haller – These besonders zu unterstreichen. Thomas Uebel untersuchte diesen Aspekt bezüglich der oben genannten Mitglieder des ersten Wiener Kreises bis dato am ausführlichsten. Er meint, „dass die Mitglieder des ersten Wiener Kreises tatsächlich bereits durch ihre Schulausbildung mit dem, was wir heute „österreichische Philosophie“ nennen, verbunden waren – nämlich durch Höflers Propädeutik, die wiederum eine Fortentwicklung des Gedankenguts der Propädeutik Zimmermanns darstellt.“¹⁵⁴

Bereits im 3. Kapitel wurde auf Höflers Engagement in der Philosophischen Gesellschaft an der Universität Wien hingewiesen. Von dieser Institution profitierten Neurath, Hahn und Frank. Als junge Akademiker konnten sie dort ab 1906 ihre ersten philosophischen Ansätze präsentieren und publizieren.¹⁵⁵ Für Uebel ist diese, bis 1927 nachzuweisende, Vortragstätigkeit der Mitglieder des Wiener Kreises in der Philosophischen Gesellschaft Indiz für die geistesgeschichtliche Einbettung in die so genannten „Wiener Moderne“. Hier zentral ist, dass „die Themen, die dort [in der Philosophischen Gesellschaft] diskutiert – eben nicht gelehrt – wurden, fallen zum großen Teil in den Umkreis der bereits von den Propädeutiken angesprochenen Probleme. Das weist darauf hin, wie Tradition und Moderne für Frank, Hahn und Neurath in inhaltlicher Hinsicht verbunden waren, wie sie die Moderne erlebten: als nicht durch Abgrenzung von der Tradition gekennzeichnet, sondern durch Vertiefung ihrer Fragestellungen. Insofern sie in dieser philosophischen Moderne den Geist eben moderner Opposition gegen die Tradition erfuhren war dies vielmehr der von Bolzano in die österreichische Philosophie eingebrachte Geist aufklärerischer Opposition gegen kirchliche und obrigkeitsstaatliche Angriffe auf die kognitive und sittliche Autonomie des Individuums, sowie der von Brentano und Höfler fortgeführte Anti - Idealismus.“¹⁵⁶ An dieser Stelle ist

¹⁵⁴ Uebel, Thomas : *Vernunftkritik und Wissenschaft. Otto Neurath und der erste Wiener Kreis*, Wien, New York 2000, S. 109

¹⁵⁵ Ebd., S. 139 ff.

¹⁵⁶ Ebd., S. 138

eine direkte Verbindung und Beeinflussung der beiden dominierenden Paradigmen österreichischer Philosophie nicht mehr abzustreiten.

Berücksichtigt man dazu noch die Rolle Machs hinsichtlich Aufklärung und Anti – Idealismus und seine Wirkung auf den Schlick Zirkel, wird das Bild noch stimmiger. Auf die antimetaphysische Ausrichtung des ersten Wiener Kreises, aufbauend auf Mach, wurde oben (5.1.1) bereits eingegangen. Für die historische These der Kontinuität einer österreichischen Philosophie ist das soziokulturelle Umfeld im selben Ausmaß, wenn nicht sogar mehr, zu berücksichtigen. „Als geistiger Nährboden und institutioneller Bezugsrahmen müssen zahlreiche neoliberale Strömungen und Vereine am Rande und innerhalb des „linken Lagers“ (der sozialdemokratischen Kulturbewegung) genannt werden, die wegen ihrer programmatischen Homogenität, ideologischen Verwandtschaft und personellen Verflechtungen einheitlich als Syndrom der „Spätaufklärung“ beschrieben werden können: Allen diesen Bewegungen war eine humanitär – kosmopolitische Grundhaltung, eine extreme Fortschritts- und Vernunftorientierung sowie eine sozial- und lebensreformerische Praxis Ausrichtung gemeinsam.“¹⁵⁷

Diese kurze Verortung musste an dieser Stelle zur Sprache gebracht werden. Es wird darauf zurückzukommen sein.

5.2 Der zweite Wiener Kreis

Es war nicht nur Hans Hahn nach seiner Rückkehr 1921 nach Wien, der sich in der I. Republik für die regelmäßigen Donnerstagtreffen verantwortlich zeigt. Moritz Schlick (1882 - 1936), der 1922 nach Wien berufen wurde, ist hier ebenso zu nennen. Auf Anregung seiner Schüler Friedrich Waismann und Herbert Feigl baute er diese interdisziplinäre Diskussionsrunde aus. Schlick war der einzige Ordinarius für Philosophie dieser Runde, der auch, neben den bereits genannten, Rudolf Carnap (1891 - 1970), Heinrich Gomperz (1873 - 1942), Herbert Feigl (1902 - 1988), Friedrich Waismann (1896 - 1959), Edgar Zilsel (1891 - 1944), Karl Menger (1902 - 1985), Kurt Gödel (1906 - 1978), Gustav Bergmann (1906 - 1987) u.v.m. angehörten. Schlick stand ihr als ein primus inter pares ab dem Wintersemester 1924/25 vor.

Die bis 1929 andauernde, nicht – öffentliche Phase der Institutionalisierung des Wiener Kreises ist durch zwei Diskussionsschwerpunkte gekennzeichnet. Der eine bezieht sich auf

¹⁵⁷ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 210

die Besprechung der 1928 publizierte Monographie „Der logische Aufbau der Welt“ von Rudolf Carnap, der 1922 nach Wien kam. Leider sind nur spärliche Dokumente und Quellen zu dieser Diskussion um 1925 zu finden, weshalb gleich auf Wittgenstein hingewiesen wird, dem zweiten einflussreichen Faktor in dieser Phase. Sein „Tractatus Logico Philosophicus“ wurde einer genauen Exegese unterzogen. Carnap schreibt darüber:

„Im Wiener Kreis wurde ein Großteil von Wittgensteins Buch Tractatus Logico Philosophicus laut vorgelesen und Satz für Satz durchbesprochen. Oft waren langwierige Überlegungen nötig, um herauszufinden, was gemeint war. Manchmal fanden wir keine eindeutige Erklärung. Aber wir verstanden immerhin ein Gutteil des Buches und diskutierten lebhaft darüber.“¹⁵⁸

Beeinflusst wurden die einzelnen Mitglieder durch diese intensive Auseinandersetzung ganz unterschiedlich. Das Verhältnis zwischen dem Wiener Kreis und Wittgenstein, deren Philosophie fälschlicherweise oft gleichgesetzt wird, ist von unterschiedlicher Intensität. In personeller Hinsicht können die sprachanalytisch orientierten Waismann und Schlick zu den Anhängern Wittgensteins gezählt werden. Als „metaphysisch“ abgelehnt wurde dieser von Carnap, Neurath, Hahn und Frank. Trotz diesem komplizierten intellektuellen Beziehungsgeflecht, das über die Jahre ständigen Wechsels unterzogen war, lassen sich nach Haller drei Grundkonzeptionen¹⁵⁹ herausarbeiten, die im Wiener Kreis übernommen wurden. Um den Einfluss des Traktats zu verdeutlichen, werden auch die von Haller angegebenen Stellen daraus an den Beginn gestellt:

1) Deutung der Logik und der logischen Sätze

„Es ist das besondere Merkmal der logischen Sätze, dass man am Symbol allein erkennen kann, dass sie wahr sind, und diese Tatsache schließt die ganze Philosophie der Logik in sich“ (TLP 6.113)

„Die Sätze der Logik sind Tautologien (TLP 6.1)

„Die Sätze der Logik sagen also nichts“ (TLP 6.11)

¹⁵⁸ Carnap, Rudolf: *Mein Weg in die Philosophie*, Stuttgart 1993, S. 39, in Willy Hochkeppel (Hrsg.), Stuttgart 1993

¹⁵⁹ Haller, Rudolf: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*, Darmstadt 1993, S. 93 ff.

Diese Zitate sollen meinen, dass logische Sätze durch Erfahrung weder bestätigt noch widerlegt werden können. Tautologische oder kontradiktorische Sätze sind für Wittgenstein sinnlos. Lediglich verifizierbare Sätze sind sinnvolle Sätze.

Wichtig für die These einer österreichischen Philosophie ist dieser Punkt deshalb, weil die Wittgensteinsche Auffassung von Sätzen der Logik und Mathematik keine synthetischen Urteile a priori im Sinne Kants zulässt. Für den Wiener Kreis sind lediglich analytische Urteile a priori und synthetische Urteile a posteriori möglich.

2) Konzeption empirischer Sätze

Kein Teil unserer Erfahrung ist a priori [...] Es gibt keine Ordnung der Dinge a priori“ (TLP 5.634)

„Um sagen zu können, `p` ist wahr (oder falsch), muss ich bestimmt haben, unter welchen Umständen ich `p` wahr nenne, und damit bestimme ich auch den Sinn des Satzes“ (TLP 4.063)

Das zweite Zitat ist hier deshalb wichtig, da es als ein Vorläufer des Prinzips der Verifikation im Wiener Kreis betrachtet werden kann. „Der Sinn eines Satzes besteht in seiner Verifikation“ (Waismann) Davon ausgehend ergibt sich die Auffassung, metaphysische Sätze sind nicht falsch, sondern sinnlos, denn die Voraussetzungen unter denen sie wahr sind können nicht angegeben werden.

3) Aufgabe und Natur der Philosophie

„Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen“ (TLP 7)

„Der Zweck der Philosophie ist die logische Klärung der Gedanken“

Die Konzentration der Philosophie auf die Sprache ist ein wesentliches Merkmal neopositivistischer Philosophie, die das bis hier gezeichnete Bild abrunden. Der so genannte „linguistic – turn“ in der Philosophie ist hier angesprochen. Welch große Bedeutung der Sprache zukam zeigt sehr gut Carnaps Artikel „Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache“¹⁶⁰. Die Eliminierung metaphysischer Fragen äußert sich in der Deklaration von „Scheinproblemen“, denen jede Lösungsmöglichkeit, daher auch jede Sinnhaftigkeit, abgesprochen wird. Moritz Schlick spricht in diesem Zusammenhang von

¹⁶⁰ Carnap, Rudolf: „Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache“, in: *Erkenntnis* 2, S. 219 - 241

einer „Wende der Philosophie“¹⁶¹: „Dann wird es nicht mehr nötig sein, über `philosophische Fragen` zu sprechen, weil man über alle Fragen philosophisch sprechen wird, das heißt: sinnvoll und klar.“¹⁶²

Erst vor diesem Hintergrund - Wittgenstein, Frege, Russell, Carnap - wird das Aufkommen der „Protokollsatz – Debatte“ verständlich, die den Versuch darstellte, empirische Beobachtungen in Form von Sätzen festzuhalten, auf denen die Wissenschaft in der Folge ihre Theorien aufbauen könnte. Wie diese Protokollsätze aufzufassen seien, war Gegenstand der Debatte. Diese ragt bis in die 30er Jahre hinein, findet allerdings eine Fortsetzung bis heute, da sie nicht entschieden wurde. Erwähnenswert ist aus heutiger Perspektive, dass sich im angloamerikanischen Raum die Position Carnaps als „received view“ auf den Wiener Kreis durchgesetzt hat, die alle Mitglieder als Vertreter eines Reduktionismus zusammenfasst. Das heißt, dass die Position Carnaps als pars pro toto verstanden wird. Dass es sich viel eher um eine aus mindestens drei Positionen bestehende Debatte handelt, wurde mittlerweile aufgezeigt.¹⁶³ Dass sich diese Sicht durchgesetzt hat, kann nicht behauptet werden.

Es mag nun auch in dieser Arbeit der Eindruck entstanden sein, dass die Mitglieder des Wiener Kreises „auf den eisigen Firnen der Logik ein zurückgezogenes Dasein führten.“¹⁶⁴ Dem Zerrbild, das im Zuge des deutschen Positivismusstreits in der Soziologie im 20. Jahrhundert entstand, würde eine solche Charakterisierung entsprechen. Dass dem nicht so war, zeigt jene Gruppe, die bereits dem Protokoll angehörte, aber nicht nur sie, wenn auch hier hauptsächlich auf sie fokussiert wird.

Die Anknüpfung an Mach erklärt sich bei Hahn, Neurath und Frank gewiss durch ihr erkenntnistheoretisches Interesse, doch in der Retrospektive macht Frank einen weiteren Einfluss deutlich, der im vorigen Kapitel versucht wurde zu zeigen. Frank meint nämlich,

*„dass man die Rolle, die Mach als Philosoph im geistigen Leben der Gegenwart spielt, nur richtig verstehen kann, wenn man seine Lehren auffasst als die unserem Zeitalter angemessene Aufklärungsphilosophie.“*¹⁶⁵

¹⁶¹ Schlick, Moritz: „Die Wende der Philosophie“, in: *Erkenntnis* 1, S. 4 - 11

¹⁶² Ebd., S. 11

¹⁶³ Uebel, Thomas: *Overcoming Logical Positivism from Within. The Emergence of Neurath's Naturalism in the Vienna Circle's Protocol Sentence Debate*, Amsterdam, Atlanta 1992

¹⁶⁴ Hahn, Hans / Neurath, Otto / Carnap, Rudolf (Hrsg.): „Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis“, Wien 1929, in: Stöltzner, Michael / Uebel, Thomas (Hrsg.): *Wiener Kreis. Texte zur Wissenschaftlichen Weltauffassung von Rudolf Carnap, Otto Neurath, Moritz Schlick, Philipp Frank, Hans Hahn, Karl Menger, Edgar Zilsel und Gustav Bergmann*, Hamburg 2006, S. 27

¹⁶⁵ Frank, Philipp: „Die Rolle der physikalischen Erkenntnistheorie Machs für das Geistesleben der Gegenwart“, in: *Die Naturwissenschaften*, Nr. 5, 1917, S. 70

Um dieses Zitat richtig einordnen zu können, muss nun die öffentliche Phase genauer betrachtet werden. Denn der Machsche Aufklärungsgedanke wurde bereits dargestellt, die Wirkung auf das „geistige Leben der Gegenwart“ ist nun zentral.

5.3 Der Verein Ernst Mach

Dass der Wiener Kreis keine einfache Sache sei, konstatierte bereits Herbert Feigl.¹⁶⁶ Eine der lesenswertesten Versuche in dieser Hinsicht Klarheit zu schaffen ist die von Joachim Dahms gegebene Einteilung in Lehre, Methode und Einstellung.¹⁶⁷ Die ersten beiden Punkte wurden bereits versucht darzustellen, worauf es nun ankommt, ist eben der dritte. Die „Einstellung“ oder das oben zitierte „Syndrom der Spätaufklärung“ lässt sich am Beginn wohl am einfachsten institutionell bestimmen. Popularisiert wurden diese Einstellung des Wiener Kreises im Verein Ernst Mach, wenn auch gleich festgehalten werden muss, dass keine personelle Gleichsetzung von Wiener Kreis - Mitgliedern und Mitgliedern des Verein Ernst Mach konstatiert werden kann. Ebensowenig, dass im Verein nur Ideen oder Lehren des Wiener Kreises vorgetragen wurden.

Gegründet wurde der Verein Ernst Mach um die Jahreswende 1928/29, mit dem Ziel der Verbreitung von Erkenntnissen der exakten Wissenschaften. Er reiht sich somit ein in eine Vielzahl von Vereinen, die im Dachverband „Freier Bund kultureller Vereine“ ab 1919 zusammengeschlossen waren. „Gesellschaftlicher Träger zahlreicher neoliberalistischer Programme war ein größtenteils akademisch gebildetes Bürgertum, das zwischen der besitzenden Bourgeoisie und dem Proletariat keine parteipolitische Heimat gefunden hatte. Für ihre sozialreformerischen Vorstellungen waren vor allem Fürsorge und Volksbildung erste Ansatzpunkte.“¹⁶⁸

In personeller und auch organisatorischer Hinsicht ist für den Verein Ernst Mach vor allem der „Freidenkerbund“, dem Schlick, Neurath und Feigl angehörten, von Bedeutung. Diesen Verein einte primär die ablehnende Haltung gegenüber dem politischen Katholizismus. Die angegebene Adresse des Vereins Ernst Mach gegen Ende 1929 ist mit jener der Freidenker ident. Weiters ist auf die „Ethische Gemeinde“, die von Wilhelm Jerusalem gegründet wurde, mit Schlick, Carnap und Kraft als Mitgliedern sowie auf den von Josef Popper Lynkeus

¹⁶⁶ Gespräch mit Viktor Kraft. In: *Conceptus* VII, 1972, S. 11 zitiert bei Haller (1993), S. 61

¹⁶⁷ Dahms, Hans – Joachim (Hrsg.): *Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises*, Berlin, New York 1985, S. 1 - 29

¹⁶⁸ Sertl, Franz: *Die Freidenkerbewegung in Österreich im 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte freigeistiger Kulturorganisationen*, Univ. Diss., Wien 1994, S. 114 f.

gegründete „Verein Allgemeine Nährpflicht“, dem auch wiederum Schlick, Neurath und von Mises angehörten, zu verweisen. Hier wird die enge Verknüpfung mit dem „Roten Wien“ besonders deutlich.

Den Vorsitz im Mach – Verein übernahm Moritz Schlick. Bis 1934 sollte der Verein ca. 50 Vorträge organisieren, die unter „Beteiligung des größten Teils des Wiener Kreises und seiner Sympathisanten, aber auch vieler anderer in- und ausländischer empiristischer Wissenschaftler aus den verschiedenen Bereichen der Natur und Sozialwissenschaften“¹⁶⁹ stattfand.

Um den aufklärungsphilosophischen Aspekt inhaltlich fassbar zu machen, muss auf die Programmschrift „Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis“ zurückgegriffen werden, die erste Publikation des Verein Ernst Mach. Entstanden ist sie primär durch den drohenden Abgang Schlicks, der 1929 einen Ruf an die Universität Bonn erhielt. Es sollte ihn zum Verbleib bewegen. Dieses Manifest, mit dem die Mitglieder des Wiener Kreises an die Öffentlichkeit gingen, wird auch als Minimalplattform des Wiener Kreises bezeichnet. Die Autorenschaft dieser im Kollektiv verfassten Schrift ist nicht klar auszumachen, gezeichnet wurde es jedenfalls nur von Carnap, Hahn und Neurath. In die Entstehung involviert waren zudem noch Edgar Zilsel und Philipp Frank.¹⁷⁰ Dies zeigt auch, dass das agitatorische Moment nicht jedermanns Sache war. Dies gilt eigenartigerweise auch für den Obmann, Moritz Schlick. Hinzu kommt noch, dass besonders der wittgensteinsche Unterton nicht von allen geteilt werden konnte.

Die Bezeichnung „Wiener Kreis“, - eine Schöpfung Neuraths, die positive Assoziationen à la Wiener Walzer hervorrufen sollte - taucht in der Programmschrift zum ersten Mal auf. Es ist dies gleichzeitig der erste Schritt an die wissenschaftlich – philosophische Öffentlichkeit, da diese Schrift auf der „Tagung für Erkenntnislehre der exakten Wissenschaften“ 1929 in Prag, die im Rahmen der „Tagung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft und der Deutschen Mathematikervereinigung“ stattfand, vorgestellt wurde. Obwohl die unmittelbare Reaktion darauf als verhalten bezeichnet werden kann, steht die Veranstaltung, die der Verein Ernst Mach gemeinsam mit der „Berliner Gesellschaft für empirische Philosophie“ organisierte, am Beginn von weiteren zwei Treffen (Königsberg 1930 und Prag 1934) und 6 internationalen Kongressen, allerdings ab 1934 ohne den Verein Ernst Mach. Das Publikationsorgan des Vereins erschien von 1930 bis 1938 unter dem Titel „Erkenntnis“. Daneben gab es noch weitere Publikationsreihen, wie die „Schriften zur wissenschaftlichen Weltauffassung“ (1929 – 1937) und „Einheitswissenschaft“ (1933 – 1938). Letztere wurde von Otto Neurath

¹⁶⁹ Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis*, Frankfurt a. M. 1997, S. 218 ff

¹⁷⁰ Ebd., S. 370

herausgegeben und erschien auch nach 1938 unter „International Encyclopedia of Unified Science“.

Kommen wir aber zur weltanschaulichen Komponente. Der Verein wollte eine Wissenschaftliche Weltauffassung popularisieren, die

„nicht so sehr durch eigene Thesen charakterisiert [sind], als vielmehr durch die grundsätzliche Einstellung, die Gesichtspunkte, die Forschungsrichtung. Als Ziel schwebt die Einheitswissenschaft vor. Das Bestreben geht dahin, die Leistungen der einzelnen Forscher auf den verschiedenen Wissenschaftsgebieten in Verbindung und Einklang miteinander zu bringen. Aus dieser Zielsetzung ergibt sich die Betonung der Kollektivarbeit.“¹⁷¹

Die Demokratisierung des Wissens äußert sich in der Vorstellung der Kollektivarbeit, der sich alle verpflichtet sahen. Hier interessiert noch, dass folgende Überzeugung ins Zentrum gerückt wird:

„So sollen gedankliche Werkzeuge des Empirismus geformt werden, deren auch die öffentliche und private Lebensgestaltung bedarf. [...] Die Lebensintensität, die in den Bemühungen um eine rationale Umgestaltung der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung sichtbar ist, durchströmt auch die Bewegung der Wissenschaftlichen Weltauffassung.“¹⁷²

„Die wissenschaftliche Weltauffassung dient dem Leben und das Leben nimmt sie auf.“¹⁷³

Es muss an dieser Stelle eine von Uebel aufgeworfene Frage wiederholt werden: „What relevance might the often difficult and sometimes abstruse argumentation of the protocol sentence debate therefore possess for “life”?“¹⁷⁴ Nun, es handelt sich dabei um konkrete Bildungsarbeit im Kontext der Spätaufklärung:

„Diesem Geist der Aufklärung ist es zu danken, dass Wien in der wissenschaftlich orientierten Volksbildung führend gewesen ist. Damals wurde unter Mitwirkung von Viktor Adler und Friedrich Jodl der Volksbildungsverein gegründet und weitergeführt; die „Volkstümlichen

¹⁷¹ Hahn, Hans / Neurath, Otto / Carnap, Rudolf (Hrsg.): „Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis“, Wien 1929, S. 15

¹⁷² Ebd., S. 14

¹⁷³ Ebd., S. 28

¹⁷⁴ Uebel, Thomas: “Enlightenment and the Vienna Circle’s Scientific World – Conception”, in: *Science & Education*, 13 2004, S. 41 - 66

Universitätskurse“ und das „Volksheim“ wurden eingerichtet durch Ludo Moritz Hartmann, den bekannten Historiker, dessen antimetaphysische Einstellung und materialistische Geschichtsauffassung in all seinem Wirken zum Ausdruck kam. Aus dem gleichen Geist stammt auch die Bewegung der „Freien Schule“, die die Vorläuferin der heutigen Schulreform gewesen ist.“¹⁷⁵

„So zeigen zum Beispiel die Bestrebungen zur Neugestaltung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, zur Vereinigung der Menschheit, zur Erneuerung der Schule und der Erziehung einen inneren Zusammenhang mit der Wissenschaftlichen Weltauffassung; es zeigt sich, dass diese Bestrebungen von den Mitgliedern des Wiener Kreises bejaht, mit Sympathie betrachtet, von einigen auch tatkräftig gefördert worden.“¹⁷⁶

Bemerkenswert ist der Hinweis auf den Verein Freie Schule, dem ja bereits Mach nachweislich nahe stand. Die Arbeit im Bildungssektor ist wohl das greifbarste Produkt des Logischen Empirismus. Beleg dafür ist nicht nur das Engagement Hahns, der im Wiener Stadtschulrat saß, und auch Mitglied im Verein sozialistischer Hochschullehrer war, sondern auch die aktive Beteiligung an der Erwachsenenbildung, speziell im „Volksheim Ottakring“, das auch explizit im Manifest Erwähnung findet. An dieser Volkshochschule, deren Publikum Großteils aus Arbeitern bestand, unterrichteten Neurath, Zilsel, Frank, Hahn, Kraft, Waismann und auch Schlick.

5.4 Reformpädagogik

Der Umbruch im österreichischen Schulsystem kam den Ansätzen der Wiener Kreis Mitglieder entgegen.¹⁷⁷ Die unter der Losung „Vom Kinde aus“ sich ab 1900 entwickelnde Reformpädagogik ist in Österreich, speziell in Wien, untrennbar mit Otto Glöckel (1874 - 1935) verbunden. Als Unterstaatssekretär für Unterricht, de facto Unterrichtsminister, begann er bereits seine Reformpläne anzugehen, doch auf Grund der kurzen Dauer der Regierung blieb seine Wirkung auf gesamtstaatlicher Ebene Torso. Eine größere Wirkung erzielte er als Präsident des Wiener Stadtschulrates, denn diese Position hatte er bis 1934 inne. Seine

¹⁷⁵ Hahn, Hans / Neurath, Otto / Carnap, Rudolf (Hrsg.): „Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis“, Wien 1929, S. 6

¹⁷⁶ Ebd., S. 14

¹⁷⁷ Vgl. Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd. 5, Wien 1988, S. 56 ff.

Konzeption baut eben auf den reformpädagogischen Ansatz auf. Zu den Charakteristika der Reformpädagogik, die keinem isolierten gesellschaftlichen Träger zugeordnet werden kann, zählen folgende:¹⁷⁸

- 1) Individualisierung schulischen Lernens: nicht jeder Schüler lernt zur selben Zeit den gleichen Stoff
- 2) Keine Zersplitterung in Unterrichtsfächer, sondern Vorgehen nach Themen
- 3) Prinzip der Selbständigkeit: „Das Prinzip der Selbständigkeit sollte die innere Anteilnahme der Kinder am Lernprozess sicherstellen sowie eine experimentell – kritische Grundhaltung hervorrufen“
- 4) Verbindung von Schule und Leben als Gegenmodell zur „wirklichkeitsfremden“ Lernschule

An der Universität findet sich der reformpädagogische Ansatz allerdings nicht im Pädagogik – Studium, sondern am Institut für Psychologie. Von 1923 bis 1938 wurde der Lehrstuhl für Pädagogik von Richard Meister (1881 - 1964) besetzt, der eine Zusammenarbeit mit den sozialdemokratischen Schulmännern in Wien ablehnte. Den Kontakt suchte vielmehr das Ehepaar Karl und Charlotte Bühler, die am Institut für Psychologie international erfolgreiche Forschung zu Kinder- und Jugendpsychologie betrieben.¹⁷⁹

Um sich eine Vorstellung dieser Mitarbeit von Wiener Kreis Mitgliedern an der Erneuerung von Schule machen zu können, sollen die Aktivitäten zweier Hauptakteure im Vereins Ernst Mach ins Zentrum gerückt werden. Die Konzentration gilt zuerst Otto Neurath, im Anschluss Edgar Zilsel.

5.5 Otto Neurath

Eine nicht minder faszinierende Person als Mach, und im Denken diesem sehr ähnlich, ist Otto Neurath. Ihm wurde in den letzten Jahrzehnten vermehrt Aufmerksamkeit zu Teil. Er nahm zahlreiche Kritikpunkte am Logischen Empirismus durch Popper, Feyerabend und

¹⁷⁸ Hackl, Bernd: *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*, Wien 1990, S. 41
Vgl. Heintel, Peter (Hrsg.): *Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Bd. 3, Wien 1983

¹⁷⁹ Vgl. Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Wien 2000, S. 372 ff.

Kuhn vorweg. An seiner Person können die Schlagworte Einheitswissenschaft, Physikalismus und Enzyklopädismus, schärfer gefasst werden, die die Bestandteile des Programms der Wissenschaftlichen Weltauffassung ausmachen. Es ist dem Autor klar, dass die Einheitswissenschaft bei Schlick und Carnap anders argumentiert wird, Neurath also in dieser Debatte diesen beiden gegenüberzustellen ist. Das besondere Naheverhältnis zu Mach einerseits, und seine aufklärerische Praxis andererseits, rechtfertigt aber diese Einschränkung auf Neurath. Er spielt im hier verfolgten Kontext schlicht eine zentrale Rolle. Diese Unterscheidung der einzelnen Punkte wurde von Neurath selbst nicht scharf getroffen. Sie nehmen also direkt aufeinander Bezug, auch wenn sie der Übersicht halber getrennt dargestellt werden.

Beginnen wir mit dem Ziel der „Einheitswissenschaft“, indem Mach und Neurath parallellisiert werden:

„Die Schranken zwischen Fach und Fach, welche Arbeitsteilung und Vertiefung ermöglichen, und die uns doch so frostig und philisterhaft anmuten, werden allmählich schwinden. Brücke auf Brücke wird geschlagen. Inhalte und Methoden selbst der abliegendsten Fächer treten in Vergleichung.“¹⁸⁰

„Die Fruchtbarkeit der Bewegung der Einheitswissenschaft zeigt sich in der Tatsache, dass mehr und mehr Vertreter von Einzelgebieten an der Diskussion über die Beziehung ihrer Disziplin zu anderen Bereichen teilnehmen. So werden Brücken zwischen verschiedenen Gebieten an Stellen errichtet, wo vorher nur isolierte Bereiche anzutreffen waren“¹⁸¹

Um die Aussagen der verschiedenen Wissenschaften, ihr Metaphysikfreiheit vorausgesetzt, vergleichbar zu machen, müssen diese auf räumlich – zeitliche Termini zurückgeführt werden. Diese methodologische Unifizierung der Geistes- und Sozialwissenschaften wird als „Physikalismus“ bezeichnet, der „intersensual und intersubjektiv ist und nur Ordnungsbeziehungen ausdrückt.“¹⁸² Physikalistisch meint allerdings nicht physikalisch. Es geht nicht darum einen Reduktionismus auf die Wissenschaft Physik zu betreiben. Der Wegfall der Unterteilung der Wissenschaften in Geistes- und Naturwissenschaften zeigt das Naheverhältnis zur Philosophieauffassung des Propädeutikunterrichts. Für Neurath ging es

¹⁸⁰ Mach, Ernst: *Populärwissenschaftliche Vorlesungen*, Leipzig 1923, S. 288

¹⁸¹ Neurath, Otto: „Die Einheitswissenschaft und ihre Enzyklopädie“, 1937, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995, S. 205 - 218

¹⁸² Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982, S. 73

aber mehr darum die Sozialwissenschaft in das Modell der Einheitswissenschaft zu integrieren.

Nicht nur als Ausdruck seiner wissenschaftstheoretischen Ansichten, sondern auch als Ausdruck aufklärerischer Praxis gegenüber allen Formen des Pseudorationalismus ist Neuraths „Enzyklopädismus“ zu verstehen. Er stellt sich damit bewusst in die Tradition französischer Aufklärungsphilosophen des 18. Jahrhunderts, wie Jean Baptiste D’Alembert (1717 – 1783) und Denis Diderot (1713 - 1784). Dabei handelt es sich aber nicht um eine uneingeschränkte Bewunderung, doch „alles in allem reichen ihm die Vorbildfunktionen der alten Enzyklopädie aber aus, um von sich und seinen Mitstreitern als „Neue Enzyklopädisten“ (im Sinne der Aufklärung) zu reden.“¹⁸³ Die Enzyklopädie hat die Aufgabe, das epochenspezifische Wissen aufzubereiten. Neurath negiert im Zuge dessen die Existenz der Philosophie als Wissenschaft. „An die Stelle des Philosophieren tritt dann Arbeit an der Einheitswissenschaft.“¹⁸⁴ Die Systemkritik erreicht ihren Höhepunkt. „Logisch – semantisch durchstrukturierte, abgeschlossene Systeme gibt es nicht, und noch weniger gibt es das ausgezeichnete (wahre) System, das auch nicht sinnvoll als Ideal aufzufassen ist, auf das die Wissenschaft zustrebt. Verifikation und Falsifikation appellieren gerade an das System.“¹⁸⁵

All diese Punkte lassen sich wohl am besten zusammenfassen durch ein Gleichnis von Neurath selbst, das unter der Bezeichnung „Schiffergleichnis“ bekannt ist. Neurath gibt diese holistische These an verschiedenen Stellen an:

„Dass man es immer mit einem ganzen Begriffsnetz, nicht mit isolierbaren Begriffen zu tun hat, versetzt jeden Denkenden in die schwierige Lage, unaufhörlich die ganze Begriffsmasse, die er auf einmal ja doch nicht übersieht, zu berücksichtigen, das Neue aus dem Alten herauswachsen zu lassen. Duhem hat besonders nachdrücklich gezeigt, dass jede Aussage über irgend ein Vorkommnis durchtränkt ist mit Hypothesen aller Art, die letzten Endes Ableitungen aus unserer ganzen Weltanschauung sind. Wie Schiffer sind wir, die auf offenem Meer ihr Schiff umbauen müssen, ohne je von unten frisch anfangen zu können. Wo ein Balken weggenommen wird, muss gleich ein neuer an die Stelle kommen, und dabei wird das

¹⁸³ Dahms, Hans – Joachim: „Die ‘Encyclopedia of Unified Science (IEUS)’. Ihre Vorgeschichte und ihre Bedeutung für den Logischen Empirismus“, in: Nemeth, Elisabeth / Roudet, Nicolas (Hrsg.): *Paris – Wien. Enzyklopädien im Vergleich*, Wien, New York 2005, S. 114

¹⁸⁴ Neurath, Otto: *Empirische Soziologie*, Wien 1931, S. 17

¹⁸⁵ Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982, S. 71

*übrige Schiff mit Hilfe der alten Balken und angetriebenen Holzstücke vollständig neu gestaltet werden – aber nur durch allmählichen Umbau.*¹⁸⁶

Damit muss es aus erkenntnistheoretischer Sicht sein Bewenden haben. Dies deshalb, weil Otto Neurath mit seinem „Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum“, das von ihm 1925 begründet wurde, und der Entwicklung der Methode der Bildstatistik sich auch aktiv am „Roten Wien“ beteiligt hat.

5.5.1 GWM und ISOTYPE

Hinter diesen beiden Abkürzungen verbergen sich Organisation und Methode neurathscher Bildungspraxis. Das Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum (GWM) ist ein Lehrmuseum, das in ständigen Ausstellungen (Rathaus, 1. und 12. Bezirk) sowie in Wanderausstellungen versuchte, wissenschaftlich fundiertes Wissen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es wurden dabei vor allem soziale und ökonomische Themen behandelt, die für das Alltagsleben, vorwiegend der Arbeiter, relevant erschienen. An diesem Lehrmuseum waren viele Köpfe aus verschiedenen Fachrichtungen beteiligt, die den interdisziplinären Charakter dieses Unterfangens verdeutlicht. Hervorzuheben ist dabei der Graphiker Gerd Arntz (1900 - 1988), der der Bildstatistik die Form gab, die im internationalen Kontext unter der Bezeichnung International System of Typographic Picture Education (ISOTYPE) bekannt ist. Wie der Name schon suggeriert war die Idee jene, dass Bilder viel eindrücklicher, somit leichter verständlich sind als geschriebener Text. Um die dargestellten Verhältnisse in realen Proportionen wiederzugeben bediente man sich der Statistik. Bildstatistik bezeichnet also die methodische Herangehensweise bei diesem Aufklärungsprojekt. Dabei wurde immer eine historische Perspektive eingenommen. Einige Beispiele sind auf Seite 79 angeführt.¹⁸⁷ Diese Art der inhaltlichen Aufbereitung wurde auf dem Gebiet der Musealisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein erfolgreiches Konzept, an das auch heute noch angeschlossen wird. In diesem Diskursfeld hat Neurath einen festen Platz.

Das Potential für die Unterrichtstätigkeit im medial beherrschten 21. Jahrhundert ist nicht zu übersehen. Am ehesten scheint der Beitrag Neuraths in gegenwärtigem Science Education Jargon als ein „tool“ bezeichnet werden zu können. So werden jene theoriegeleiteten Lehrbehelfe der Science Education genannt, die nicht an ein bestimmtes Curriculum

¹⁸⁶ Neurath, Otto: *Anti – Spengler*, München 1921, S. 184

¹⁸⁷ Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982, S. 358

gebunden sind und somit international Anwendung finden können.¹⁸⁸ Sie sind als Ergänzung zu den nationalen Curricula gedacht.

Nun wurden die Bezüge des Logischen Empirismus zum Bildungssystem der I. Republik zwar aufgezeigt, allerdings fehlt noch die Rückführung auf das in dieser Arbeit im Zentrum stehende Unterrichtsfach. Die Person, die das Bindeglied zwischen Wiener Kreis und Philosophischem Einführungsunterricht darstellt, ist Edgar Zilsel.

Die Zuordnung Zilsels zum Wiener Kreis ist nicht so eindeutig zu treffen wie bei Neurath. Er war bei den Diskussionsrunden des Schlick – Kreises nämlich nicht dabei, weshalb man ihn zur Peripherie des Kreises zählen kann. Er war aber gleichzeitig im Vorstand des Verein Ernst Mach und neben Neurath dort treibende Kraft, weshalb man ihn auch zum Wiener Kreis zählen kann. Hinter diesen Zuordnungsschwierigkeiten steht ein Problem, dessen Lösungsversuche sich erst im argumentativen Anfangsstadium befinden.¹⁸⁹ Für die hier im Mittelpunkt stehenden Vertreter des Wiener Kreises wird häufig die Bezeichnung „Linker Wiener Kreis“ gebraucht. Angesichts des Engagements von Neurath, Hahn und Frank – wie es oben geschildert wurde – nicht weiter verwunderlich. Hier müsste dann auch Zilsel genannt werden, denn er versuchte das Konzept der wissenschaftlichen Weltauffassung mit dem Marxismus zu verbinden. Für ihn heißt Marxist sein „wissenschaftlicher Sozialist“¹⁹⁰ sein. Doch welche Rolle spielte diese politische Dimension für die Handlungen der betreffenden Personen? Impliziert ein „linker“ Wiener Kreis zwangsläufig einen „rechten“? Solche und ähnliche Fragen werden in diesem Zusammenhang gestellt. Der zur Debatte stehende Vorschlag, dieses Problemfeld hinsichtlich der Kategorien Konsistenz, Kohärenz und Konsequenz zu unterteilen und zu untersuchen, wurde von Jens Badura und Günther Sandner ins Spiel gebracht. Inwiefern darauf aufgebaut werden kann, ist Gegenstand gegenwärtiger Auseinandersetzung. Publierte Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Die vollständigste Studie zu diesem Problemfeld ist nach wie vor diejenige von Ernst Glaser¹⁹¹, der versucht, die unterschiedlichen Ausrichtungen des so genannten „Austromarxismus“ und dessen Umfeld historisch - analytisch zu erfassen. Ohne dabei in einer rechts – links – Dichotomie zu verharren, versucht er Denkstrukturen zu vergleichen. Glaser ordnet Neurath und Zilsel der Gruppe des „nichtdialektischen Materialismus“ zu, der er auch Paul Kammerer (1880 – 1926) David Joseph Bach (1874 - 1947), Friedrich Adler

¹⁸⁸ Vgl. Project 2061 <http://www.project2061.org/>

¹⁸⁹ Workshop Institut Wiener Kreis: Der Wiener Kreis zwischen politischem Engagement und philosophischer Programmatik, 20. – 21. November 2009

¹⁹⁰ Zilsel, Edgar: „Philosophische Bemerkungen“, in: *Der Kampf*, 22 1929, S. 176 - 186

¹⁹¹ Glaser, Ernst: *Im Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des österreichischen Sozialismus*, Wien, München, Zürich 1981

(1879 - 1960) und Gustav Eckstein (1875 - 1916) und Ernst Mach zurechnet. Es spricht daher einiges dafür Edgar Zilsel als ein Mitglied des Wiener Kreises zu verstehen.

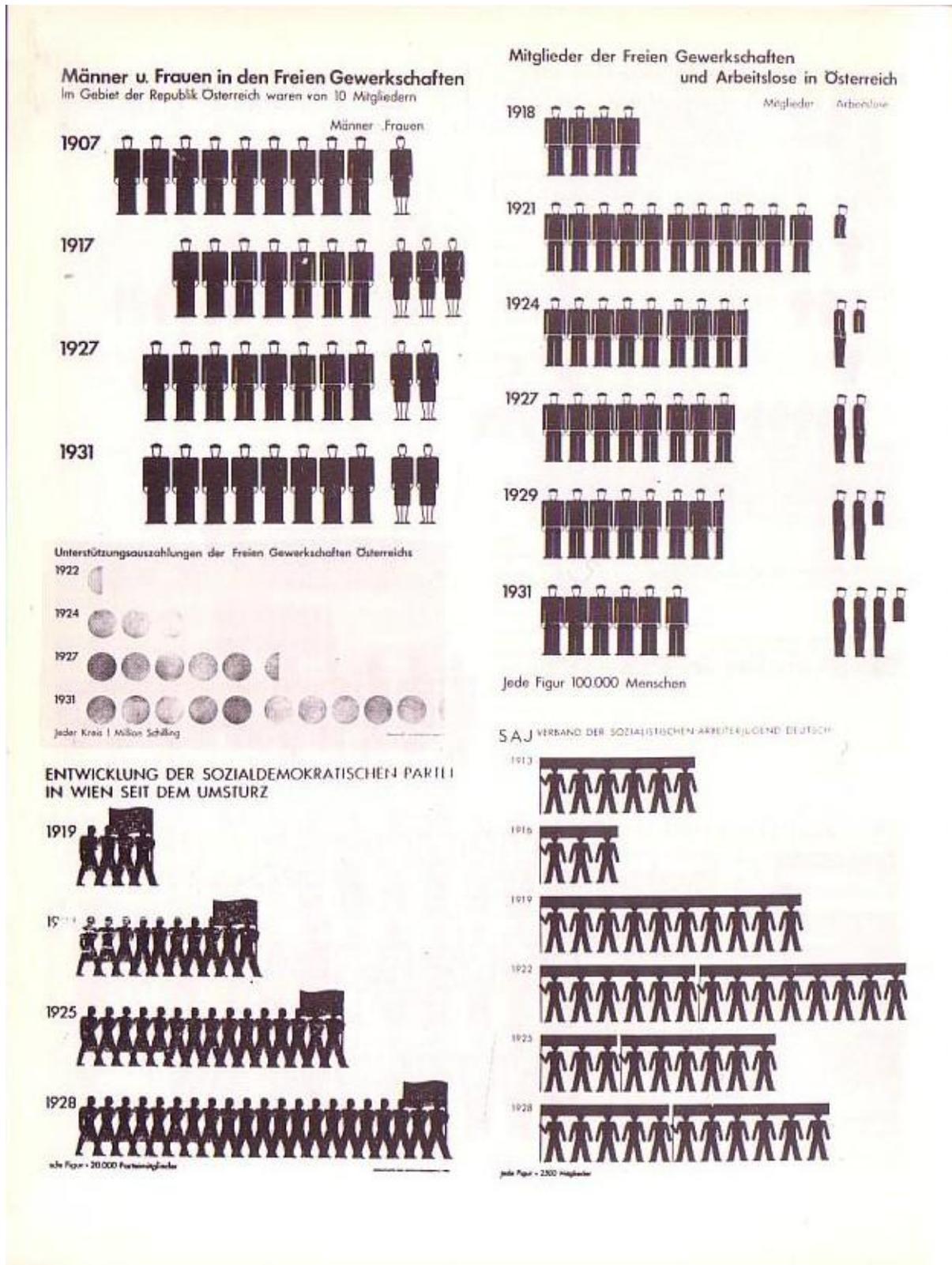


Abb. 5

5.6 Edgar Zilsel

Ähnlich Otto Neurath, waren für Zilsel formallogische Versuche der Begründung der Einheitswissenschaft kein Anliegen. „Die Einheitswissenschaft war ihm bloßes Programm, dessen Aufstellung ihm aber allerdings praktisch und theoretisch bedeutsam schien, weil es dem Bestreben entspricht, die ganze Welt zu rationalisieren und in den menschlichen Machtbereich einzubeziehen. Umfassende theoretische Welterklärung ist nur möglich in genauer Kenntnis und in der Verbindung mit den Ergebnissen und Methoden der verschiedenen Fachwissenschaften, und so ging es Zilsel um die Rekonstruktion jener engen Verbindung von Philosophie und Einzelwissenschaften, wie sie im 17. Jahrhundert existiert hatte.“¹⁹²

5.6.1 Zilsels Beitrag zum Philosophieunterricht

Edgar Zilsels Aufsatz zur Reform des Philosophischen Einführungsunterrichts¹⁹³ verbindet einige der bis jetzt referierten Entwicklungsstränge. Es muss klargestellt werden, dass sich Edgar Zilsel lediglich in zwei Artikeln zu Schulproblemen äußert¹⁹⁴, allerdings haben diese deshalb Gewicht, da auch Zilsel langjähriger Lehrer für Physik und den Philosophischen Einführungsunterricht war. Er war auch aktiv an der Lehrerbildung im „Pädagogischen Institut der Stadt Wien“ tätig. Dazu kommt noch die oben geschilderte Einbettung in den Wiener Kreis sowie die gedankliche Nähe zum 1927 eingeführten Lehrplan, die nicht zu übersehen ist, was noch weiter unten gezeigt wird. Dass er nicht mehr Abhandlungen dazu beisteuern konnte, hat seinen Grund nicht zuletzt in den im nächsten Kapitel geschilderten Umwälzungen.

Generell ist festzuhalten, dass sich dieser Artikel als Beitrag zur Schulreform im glücklichen Sinne begreift, denn er fordert unzweifelhaft die Gesamtschule. Das philosophische Problem, nicht dessen Lösung, wird von Zilsel ins Zentrum gerückt. Er schlägt insgesamt 8 vor, die der breiten Palette philosophischer Auseinandersetzung entsprechen sollen. Dabei wird der einheitswissenschaftliche Gedanke nicht preisgegeben:

¹⁹² Dvorak, Johann: *Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis*, Wien 1981, S. 125 f.

¹⁹³ Zilsel, Edgar: „Der einführende Philosophieunterricht an den neuen Oberschulen“, in: *Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes*, Stück I 1921, S. 324 - 341

¹⁹⁴ Zilsel, Edgar: „Kant als Erzieher“, in: *Schulreform* 3, 1924, S. 182 - 188

„Doch auch in der Schule, die ja mehr sein will als eine Stätte bloß intellektualistischen Unterrichts, wird die Philosophie nicht bei der Synthese des auf den die verschiedenen Lehrgegenstände verteilten Wissensstoff halt machen; in die zu gewinnende Einheit wird sie vor allem jene Ziele und Probleme einfügen müssen, die das werdende Glied der menschlichen Gesellschaft, des Volkes und des Staates bewegen. So werden die Grundprobleme der Ethik, der Philosophie des Staates und der Kunst einen sehr wesentlichen Teil des Propädeutiklehrplanes ausmachen müssen.“¹⁹⁵

Hoch interessant ist nun der didaktische Zugang zu den einzelnen Problemen. Sie könnten genauso gut aus einer Abhandlung Machs stammen oder aus einem Science Education Buch:

„Hier kann eines nicht oft genug betont werden: philosophische Probleme besitzen nur für den Menschen Bildungswert, der selber das brennende Bedürfnis fühlt, sie zu lösen; bloß Verstandes- und gedächtnismäßige Kenntnisnahme von philosophischen Fragen dagegen erscheint völlig überflüssig, in der Schule wie im Leben überhaupt. Wenn es uns also nicht gelingt den Philosophieunterricht so zu gestalten, dass jeder Schüler bei der Erarbeitung der Problemstellungen selber mitwirkt, ist es besser auf die Philosophie in der Schule überhaupt zu verzichten. [...] Um aber die lebendige Mitarbeit der Schüler zu erzielen, Überall wird man vom konkret – anschaulichen Einzelfall ausgehen und möglichst lang bei ihm verweilen, leeres Wortemachen oder unsachlich – schöngeistiges Geschwätz dagegen erbarmungslos auf ein Nichts zurückzuführen“¹⁹⁶

Dass sich diese Probleme nicht aus der gegenwärtigen Diskussion herausnehmen lassen, steht für Zilsel außer Zweifel. Philosophiegeschichte spielt daher eine wichtige Rolle, wenngleich ausschließliche Konzentration darauf nicht intendiert ist. Die Rolle der Wissenschaftsgeschichte bringt ihn in die Nähe von Mach und der liberal tradition. Eine weitere Verknüpfung mit letztgenannter Auffassung ist die „pädagogisch geleitete Wechselrede“, die er auch vorschlägt. Sie entspricht in der Theorie Martin Wagenscheins dem Schlagwort „sokratisch“.

Gerade die Hinwendung zur Problemlehre wird im Lehrplan von 1927 vollzogen. Um diese wichtige Etappe fassbar zu machen, muss aber vorher auf einen Entwurf hingewiesen werden, der breitenwirksam wurde.

¹⁹⁵ Zilsel, Edgar: „Der einführende Philosophieunterricht an den neuen Oberschulen“, in: *Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes*, Stück I 1921, S. 325

¹⁹⁶ Ebd., S. 337

5.6.2 Der Martinak Lehrplan

Ebenso ein Produkt der Glöckel - Ära ist der so genannte Fadrus – Lehrplan (1924), benannt nach dem Leiter der zuständigen Abteilung Viktor Fadrus, der auch dem „Freien Bund kultureller Vereine“ nahestand. Dieser Lehrplan kam zwar nie in seiner Gesamtheit zur Umsetzung, doch gilt dies nicht für den Philosophischen Einführungsunterricht. Für den Philosophischen Einführungsunterricht im Fadrus - Lehrplan zeichnet sich der bereits in Kapitel 3 angesprochene Eduard Martinak (1859 - 1943), der als Schüler Meinongs und auf Grund seiner Positionierung in der Diskussion um die Instruktionen von 1884 der österreichischen Traditionslinie zugerechnet werden muss. Er wurde 1909 erster ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Graz. 1928 / 29 wurde er Rektor.¹⁹⁷ Pree fasst die wichtigsten Punkte des Martinak - Lehrplans wie folgt zusammen¹⁹⁸:

1. Das Zusammenschließen des in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen gesonderten Wissens zu einer lebendigen Einheit
2. Die Kräftigung des wissenschaftlich – prüfenden Denkens durch Erarbeiten der logischen und psychologischen Vorbegriffe
3. Das Verweisen des jungen Menschen auf philosophische Problemstellungen und Lösungswege
4. Insgesamt die Motivation [...], nach einer einheitlichen Antwort auf die Grundfragen der Natur, des eigenen Lebens und der menschlichen Gesellschaft zu suchen, gestützt auf die Denkarbeit der Vergangenheit.

Obwohl die Ausgestaltung des Lehrplans für Psychologie und Logik 1927 in den Händen von Richard Meister (1881 - 1964) lag, der nicht einer österreichischen Traditionslinie zuzurechnen ist, finden sich diese genannten Punkte dort genau so wieder. Der Martinak – Lehrplan wurde übernommen.

Der Unterschied zwischen dem Lehrplan von 1900 und jenem von 1927 besteht in der Hinwendung zum Problemunterricht, ganz ähnlich der zilselschen Argumentation, bei gleichzeitiger Beibehaltung der wissenschaftlichen Rückführung der Philosophie.

¹⁹⁷ Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum 20. Jahrhunderts*, Bd. 2, Wien 2003, S. 155 - 169

¹⁹⁸ Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum philosophischen Einführungsunterricht in europäischen Ländern*, Münster 1978, S. 16

5.7 Der Lehrplan von 1927/28

Dieses gezeichnete Bild stützt sich auf die im Lehrplan angeführten Bemerkungen, die folgendem Ziel dienen:

„Der philosophische Einführungsunterricht verfolgt das Ziel, den Blick des Schülers auf das Ganze der Natur und des Geisteslebens zu richten und auf die vielfachen Zusammenhänge seiner einzelnen Teile zu lenken und dadurch der Bildungsarbeit der einzelnen Lehrgegenstände einen vereinheitlichenden Abschluss zu geben. Der jugendliche Mensch soll hierbei das Verständnis dafür gewinnen, daß Wissenschaft und Leben letzte Fragen offen lassen.“

Im Dienste dieses Bildungszieles stehen folgende Lehraufgaben: Gründliche, auf Erfahrungstatsachen aufgebaute Einführung in die Lehre von den Vorgängen und Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Seelenlebens (Psychologie); Vermittlung ausreichender Vertrautheit mit den elementaren und methodischen Formen wissenschaftlichen Denkens (Logik); Hinführung zu den aus Wissenschaft und Leben entspringenden Hauptfragen der Philosophie unter der Berücksichtigung der wichtigsten versuche zu ihrer Beantwortung, gegründet auf das in allen Lehrgegenständen, insbesondere in Psychologie und Logik, erworbene Wissen.¹⁹⁹

Dem angegebenen Lehrziel entsprechende Schulbücher wurden ausgearbeitet. Zu nennen ist dabei jenes von Maximilian Haberda, der sich zwar mit einer eindeutigen Parteinahme zurückhält, aber dennoch in das hier vorgestellte Schema passt. So schreibt er beispielsweise im „Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht. Psychologie“, die 1928 erschien:

„Der Unterricht in der Mittelschule schreitet vom einfachen Wissen der Tatsachen zu deren verstandesmäßiger Erfassung fort, ohne daß es in jedem einzelnen Fache möglich wäre, immer die Beziehungen zu anderen Fächern herzustellen und so neue Zusammenhänge zu finden. Dies anzubahnen ist Aufgabe des philosophischen Einführungsunterrichtes. Er soll fruchtbringendes Denken über das Gelernte wie über das erworbene Wissen lehren.“²⁰⁰

¹⁹⁹ Lehrplan 1927, S. 44

²⁰⁰ Haberda, Maximilian: *Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht. Psychologie*, Leipzig, Wien 1928, S. 8

Die Schulbücher Haberdas, 1930 folgte der Logik - Teil²⁰¹, waren aber nur kurze Zeit in Verwendung, weshalb die Wirkung als gering eingestuft werden muss. Über die erste Auflage kamen diese Bücher nicht hinaus. Die Entwicklungen, die dies bewirkten, werden nun thematisiert.

²⁰¹ Haberdas, Maximilian: *Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht. Logik*, Leipzig, Wien 1930

VI

Im Banne des Irrationalismus: 1934 - 1945

„1934 endete staatsrechtlich die Republik Österreich. An ihre Stelle trat der Bundesstaat Österreich. Das war keine bloß verfassungsrechtliche Petitesse. Die Ablegung des Namens verkündete den Bruch mit 1918, war die geistige Rückkehr ins 19. Jahrhundert, in den Neoabsolutismus und in die Konkordatszeit, ja noch weiter zurück: war der Bruch mit 1789, der Revolution schlechthin.“²⁰² Die wissenschaftshistorische Forschung hat dazu in den letzten Jahren mehrere Arbeiten publiziert, die sich der „Vertreibung der Vernunft“ annehmen²⁰³.

Die Folgen für die bis jetzt näher beschriebenen Personen (Neurath, Frank, Carnap, Zilsel) sowie für das beschriebene gesellschaftspolitische Umfeld des Logischen Empirismus waren drastisch. An ihren Biographien lassen sich die verschiedenen Zwänge der Emigration exemplarisch nachvollziehen.

6.1 Auflösung des Wiener Kreises

Das Ende der österreichischen Philosophie in Wien und Prag erfolgte nicht abrupt, sondern in mehreren Etappen. Dies deshalb, da nicht erst der Anschluss 1938 den Wendepunkt markiert, sondern eben der austrofaschistische Ständestaat, der sich zwar antinationalsozialistisch zeigte, aber deshalb nicht minder totalitär ausgerichtet war. So muss daher unterschieden werden, wer bereits vor 1934 emigrierte, wer zwischen 1934 und 1937 das Land verließ und wer dies nach 1938 tat. Bis auf drei Mitglieder des Wiener Kreises, die in Österreich blieben (Viktor Kraft, Heinrich Neider und Bela Juhos), sind alle in dieses chronologische Schema einzuordnen.²⁰⁴ Ausgenommen sind davon Hans Hahn, der 1934 verstarb sowie Moritz Schlick, der 1936 ermordet wurde.

²⁰² Hanisch, Ernst: *Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Wien 1994, S. 310

²⁰³ Vgl. Stadler, Friedrich (Hrsg.): *The cultural exodus from Austria. Ausstellungskatalog*, Wien 1995
Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Vertriebene Vernunft. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930 – 1940*, Münster 2004

Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre*, Wien, New York 2004

²⁰⁴ Dahms, Hans – Joachim (Hrsg.): *Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises*, Berlin, New York 1985

Die erste Phase trifft zur Gänze eigentlich nur auf Feigl zu, der als Jude bereits frühzeitig rassistischen Anfeindungen an der Universität ausgesetzt war, und 1930 in die USA emigrierte. Die demokratischen Strukturen begannen also bereits vor 1934 zu bröckeln.

Der endgültige Untergang der Sozialdemokratie im Februar 1934 bedeutete für den Verein Ernst Mach das Ende, und zwang die hier vorgestellten Proponenten zur Emigration. Obwohl Schlick versuchte auf den unpolitischen Charakter des Vereins und seiner Person hinzuweisen, um diese Popularisierungsinstitution zu erhalten, waren die engen Verflechtungen mit dem sozialdemokratischen / austromarxistischen Umfeld zu zahlreich, als dass dies hätte gelingen können. Otto Neurath emigrierte vorerst nach Holland, wo er vorläufig in der Lage war seine Enzyklopädie – Bewegung fortzusetzen. In Den Haag bestand nämlich schon eine der zahlreichen Filialen des GWM, die „Foundation for Visual Education“. Ab diesem Zeitpunkt ist auch die internationale Bezeichnung für Bildstatistik ISOTYPE (International System of Topographic Picture Education) gängig. 1937 gründete er, ebenfalls in Den Haag, das „Institute for the Unity of Science“, doch zwang ihn der deutsche Einmarsch 1940 zu einer weiteren Flucht nach England, wo er bis zu seinem Tod 1945 als Lektor an der Universität Oxford tätig war. Auch in England baute er erneut ein Institut für ISOTYPE auf.

Die Ermordung Moritz Schlicks 1936 ist zwar nicht ausschließlich auf ideologische Motive zurückzuführen, doch spiegelt der nachträglich Umgang in der Presse mit diesem Mord das geistige Klima an der Universität zu dieser Zeit wieder. Die ausbleibende Verurteilung des Täters war eine neuerliche Warnung für die Beteiligten des Kreises.

Edgar Zilsel wurde bereits 1933 von seiner Tätigkeit an den Volkshochschulen entlassen, konnte aber noch wenige Jahre in der Schule weiterarbeiten. Er verfasste als einziges Mitglied des Wiener Kreises eine Stellungnahme zum Faschismus, die unter dem Pseudonym Rudolf Richter in „Der Kampf“ erschienen.²⁰⁵ Nach dem „Anschluss“ verlor er auch diese Stellung und sah sich zur Emigration gezwungen, die ihn zuerst nach England, und anschließend in die USA führte. Obwohl er auch dort versuchte wissenschaftlich Fuß zu fassen und zu arbeiten, ist Edgar Zilsel einer jener zahlreichen Personen, deren Emigration nicht glückte. Er nahm sich 1944 das Leben.

Ebenfalls nach 1938 emigrierte Philipp Frank, der von einer Vortragsreise in den USA nicht mehr zurückkehrte. Er blieb bis 1954 an der Harvard University.²⁰⁶ Auch er setzte die in Österreich begonnen Arbeit an der Einheitswissenschaft fort, klarerweise unter der

²⁰⁵ Zilsel, Edgar: „Das Dritte Reich und die Wissenschaft“, in: *Der Kampf* 26, 1933, S. 486 - 493

²⁰⁶ Zu seinen Schülern zählte u. a. Gerold Holton, der als Gerald Holzapfel 1938 Wien verließ. Holton zählt wegen seiner Beiträge zur Didaktik zur liberal tradition in der Science Education.

internationalen Bezeichnung „Unity of Science“. Konnte Neurath auf Grund seines Ablebens diese Arbeit nur relativ kurz fortsetzen, gelang es Frank in Harvard immerhin ein „Institute for the Unity of Science“ zu begründen, das bis 1965 Bestand haben sollte. Alles in allem ist aber festzuhalten, dass dieses internationale Projekt zur „Unity of Science“ nie über das Anfangsstadium hinausgekommen ist. Ein Grund dafür sind nicht zuletzt die hier geschilderten Umstände.

Neben Frank schafften es aber auch andere Wiener Kreis – Mitglieder ihre Karriere in den USA und England fortzusetzen: Carnap in Chicago und Los Angeles, Gödel in Princeton, Bergmann und Feigl in Iowa, Kaufmann in New York und Waismann in Oxford und Cambridge. Dadurch konnte zwar die analytische Philosophie im internationalen Kontext Bedeutung erlangen, in Österreich blieb sie marginalisiert.

6.2 Lehrpläne und Schulbücher

Die in dieser Arbeit verwendeten Quellen spiegeln auch immer eine gesellschaftspolitische Momentaufnahme ihres Entstehungszeitraums. In diesem Kapitel sprechen sie für sich. Die ausführlichen Zitate und Erläuterungen in den vorangehenden Kapiteln sowie die in diesem Kapitel gegebene Einführung ermöglichen dem / der Leser/in den intellektuellen Kahlschlag in Österreich durch zwei Regime eigenständig nachzuvollziehen.

Unterteilt wird dieser folgende Teil in zwei Phasen, auch wenn nur der jeweilige Lehrplan oder das jeweilige Schulbuch zu Beginn angeführt wird. Die Phase des Austrofaschismus (1934 - 1938), in welcher eine theistisch – ideale Weltauffassung dominiert, macht den Anfang. Auszugsweise wird der Lehrplan vorangestellt, um die Abkehr von reformpädagogischen Gedanken aufzuzeigen.

Unter dem nationalsozialistischen Regime, Teil zwei, kam es nur zum Druck eines Lehrbuchs, das auch nur ein Jahr in Verwendung war. Nach der Angleichung an die nationalsozialistische Gesetzeslage, gab es in Österreich keinen Philosophieunterricht mehr. Dennoch ist dieses Schulbuch ein aussagekräftiges Dokument, wird doch versucht das nationalsozialistische Weltbild im Rahmen des Philosophieunterrichts zu argumentieren.

6.2.1 Lehrbehelfe 1934 - 1938

Die österreichischen Mittelschulen nach der Verordnung der Bundesregierung vom 23. März 1934, BGBl. I Nr 198

„Auf Grund der Erfahrungen, welche seit dem Inkrafttreten des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBl. Nr 244, gemacht wurden, stellte sich in den letzten Jahren die Notwendigkeit heraus, im Aufbau des Mittelschulwesens weitere Verbesserungen durchzuführen.

[...]

Die Beibehaltung dieses Prinzips [Möglichkeit des Übertrittes in eine andere Mittelschultype] würde aber auch die beabsichtigte und dringlich nötige schärfere Auslese in der Mittelschule beeinträchtigen.

Es hat sich ferner gezeigt, dass namentlich der Lateinunterricht in den Gymnasien und in den Realgymnasien [...] durch die Zusammenpressung des ehemals auf acht Jahre abgestellten Lehrstoffes auf sieben Jahre den Schülern große Schwierigkeiten bereitet.

[...]

Dieses neue Realgymnasium ist aber nicht identisch mit dem bisherigen Realgymnasium nach dem Mittelschulgesetz vom Jahre 1927, welches einen zwischen dem Gymnasium und der Realschule stehenden Typus der Mittelschule mit weitgehenden Berechtigungen darstellt, sondern eine besondere Form des humanistischen Gymnasiums, dessen Abgänger nicht die Studienberechtigung im Umfange der früheren Realgymnasien zum Betriebe technischer Hochschulstudien genießen werden.

[...]

Eine Neuerung gegenüber dem Mittelschulgesetz vom Jahre 1927 besteht darin, daß das Prinzip der Trennung der Geschlechter von nun an schärfer betont ist als bisher und daß angeordnet wird, daß die Mädchen grundsätzlich an den für die weibliche Jugend bestehenden Mittelschulen ihre Mittelschulausbildung zu genießen haben.

[...]

Die Frauenoberschulen haben überdies die besondere Aufgabe, neben der Vermittlung einer höheren Allgemeinbildung ihre Schülerinnen zum Fachstudium für Frauenberufe auf wirtschaftlichem Gebiete und auf den Gebieten der Fürsorge und Volkspflege wie für den häuslichen Wirkungskreis vorzubereiten.

[...]

Die Zahl der Aufbauschulen und Arbeitermittelschulen [wurde] mit insgesamt fünf vom Hundert der Zahl aller Bundesmittelschulen begrenzt.

[...]

Die Mittelschulen sollen die sittlichen, geistigen und körperlichen Kräfte der ihnen anvertrauten Jugend entwickeln und die jungen Menschen zu sittlich – religiösem, vaterländischen, sozial – volkstreuem Fühlen, Denken und Handeln erziehen.“

Vlach, Milo; Pichl, Karl: Lehrbuch der Logik und Philosophie, Wien, Leipzig 1936

„Philosophia leviter gustata a Deo abducit, bene hausta ad Deum reducit (Oberflächliche Philosophie führt von Gott weg, gründliche zu ihm zurück)

[...]

Gemeinsam ist den folgenden Kapiteln, daß sie nicht ohne Bewußtsein des letzten Zieles und tiefsten Ursprunges alles Menschlichen behandelt werden können. Alle sind sie darum „metaphysisch“. Nicht um ihrer selbst willen sollen Erkenntnis, Seinsordnung, Wertwelt und Sittlichkeit untersucht werden, sondern in Hinblick auf ihren Zusammenhang mit dem ewigen Weltgrund. Dies allein ist die typisch philosophische Auffassungsweise. Nur scheinbar kann sie preisgegeben werden, wie dies vergeblich der sogenannte „Positivismus“ versucht hat, der ein Weltbild aus wissenschaftlich erforschten Einzeltatsachen ohne einheitliches, auf einen Seinsgrund verweisendes Auslegungsprinzip zusammensetzen wollte. [...] Sinn dieser Entwicklung sollte das Aufblühen der Menschheit sein, deren überschüssige Kräfte dann nicht mehr einem Jenseits zuströmen, sondern im Diesseits wohltätig sich auswirken sollten. [...]

Der Positivismus vermag sein Vorhaben gar nicht durchzuführen. Im Kampfe gegen alles Metaphysische wird er selbst „mystisch“ bei der Ausmalung utopischer Zukunftsparadiese. Er gerät auf diese Weise nur in Widerspruch zu sich selbst.

Was übrigens die drei „Stadien“ Comtes betrifft, welche die Grundlage dieser ganzen Schwärmerei bilden, so beruht ihre Annahme auf einem schweren Irrtum. Religion, Metaphysik und Wissenschaft [...] ergänzen sich zwar, sind aber doch grundsätzlich Verschiedenes. Wissenschaft ordnet begrifflich die Erscheinungen der Welt, kümmert sich aber kaum um die Problematik ihrer eigenen Grundbegriffe. Deren Erörterung fällt vielmehr in den Rahmen der Metaphysik.

[...]

Die ganze buntgestaltete Welt mit all ihren Seinsregionen liegt rings ausgebreitet um den einen strahlenden Mittelpunkt, um Gott. Alles was an uns Menschen gut ist, ist es durch Hinordnung auf ihn. Alle Vollkommenheiten, Seligkeiten weisen auf ihn“

Hauser, Rudolf / Bolterauer, Lambert: Einführung in die Philosophie. Logik und Anfangsgründe der Philosophie, Wien 1937

„Die in der Welt bestehende Ordnung und Gesetzmäßigkeit findet ihre einfachste und befriedigendste Erklärung in der Annahme, sie sei die Setzung einer souveränen, göttlichen Intelligenz. Dieser Gedankengang (bekannt unter dem Namen teleologischer Gottesbeweis) ist noch von keinem Denker von Rang mit stichhältigen Argumenten angefochten worden.“

Krug, Josef; Pommer Otto: Lehrbuch für den Philosophischen Einführungsunterricht. Zweiter Teil: Logik und Wissenschaftslehre, Anfangsgründe der Philosophie, Wien 1938

Alle Überzeugung im Bereich des Wirklichen stammt aus dem Wirklichkeitserlebnis. Wirklichkeit kann nie durch den Verstand allein voll gemeistert werden, ist nie restlos zu begreifen.“

[...]

Der Gewissheit des lebendigen Gottes und nicht der Annahme eines toten Begriffsgebäudes, in dem Gottes Wesen gedacht ist, bedarf der Mensch als eines festen Grundes für sein Leben und seine Lebensführung

[...]

In Gott findet er die Einheit seines Erkennens, Wertens, Wollens und Tuns und höchste Sinnerfüllung seines Daseins.

6.2.2 Lehrbehelfe 1938 – 1945

Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten. Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung, Jahrgang 1938, 14. Stück, Nr. 65: Weisung zur Führung des philosophischen Einführungsunterrichts“ in den siebenten und achten Klassen der auslaufenden Mittelschulen

„Ziel: Der philosophische Einführungsunterricht soll die Bildungsziele der einzelnen Fächer der höheren Schule untereinander und mit denen der öffentlichen Jugenderziehung außerhalb der Schule durch die sinnmäßige Erhellung und Grundlegung der deutschen, das ist nationalsozialistischen Weltanschauung zu bewusster Einheit verbinden.

Der Erreichung dieses Zieles dienen folgende Lehraufgaben:

- 1. Betrachtung des Menschen als ein leib-seelisch-geistigen, aus ererbter Anlage in der Volksgemeinschaft sich entfaltenden Wesens: Psychologie*
- 2. Gewinnung des Verständnisses für Sinn und Wesen philosophischen Denkens als gedanklicher Klärung und Vertiefung artgemäßer Weltanschauung, wie sie sich im theoretischen, im ästhetischen und praktisch-sittlichen Sinnbereich ausprägt: Anfangsgründe der Philosophie*

[...]

Ebenso wird jede Gelegenheit wahr zu haben sein, die Grundwerte der deutschen Weltanschauung als seit altersher in Geschichte und Kultur des deutschen Volkes herrschend

und kämpfend aufzuzeigen. Im Nationalsozialismus kommen sie in einer Gesamtschau zum Durchbruch.

Literatur: Für die Hand des Lehrers wird eine kurze systematische Entwicklung der hier vertretenen Grundgedanken geben in der demnächst erscheinenden Schrift [...]

Ernst Mally: Anfangsgründe der Philosophie. Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht, Wien, Leipzig 1938

Eine bestimmte rassisch – völkische und persönlich Anlage begünstigt eine bestimmte Auffassung der Wirklichkeit, eine bestimmte Einstellung zur Welt.

[...]

Die Psychologie hat den Übergang zur Philosophie vermittelt, soll aber keineswegs als deren Grundlage, noch als Teil von ihr hingestellt werden. Kenntnis der Psychologie bewahrt vielmehr vor Psychologismus, sofern ihrer klar erfassten Fragestellung und Forschungsweise in gleicher Klarheit die philosophische entgegengestellt wird.

[..]

Das philosophische Denken aber als grundsätzliche Besinnung auf den Sinn überhaupt hat immer ein „absolutes“ Ganzes des Sinns gehnt, dann bewusst gesucht und oft es zu finden geglaubt. Philosophie ist gerade durch dieses Bestreben gekennzeichnet, sie ist ihrer Absicht nach allheitliche und grundstrebige (universale und fundamentale) Besinnung auf den Sinn.

[...]

Aber ebenso gewiss ist, dass nicht das Grübeln eines „allgemein menschlichen Intellekts“, der, abgelöst von jeder bestimmten rassisch – völkischen und persönlichen Seelenartung, entwurzelt und völlig weg- und richtungslos wäre, solcher Ganzheit näher kommen könnte.

[...]

Die Frage nach dem Wesen der Wirklichkeit ist oft als unlösbar, auch als unsinnig bezeichnet worden; sie gilt vielen als falsch gestellt.

[...]

Unser Wesen, als Strebungsgefüge wesenhafter Wirklichkeit sich selbst enthaltend im Geschehen, ist als überzeitliches frei von Vorbestimmtheit, ist durchaus freie Selbstbestimmung.

[...]

Darum kann gewachsene Philosophie nur Sinnentwicklung und Sinnerhellung einer artmäßig gewachsenen Weltanschauung und zuletzt der sie tragenden Gesamt- und Grundhaltung sein.“

VII

Der Philosophische Einführungsunterricht nach 1945

Es wurde im 5. Kapitel zwar auf den Lehrplan von 1928 eingegangen, aber damit ist die Analyse noch nicht abgeschlossen. Dies aus dem einfachen Grund, da das Schulsystem nach Kriegsende wieder nach den Vorgaben von 1928 aufgebaut wurde. In organisatorischer Hinsicht kann dies für den Philosophischen Einführungsunterricht bestätigt werden. Gleiches gilt, nach Franz Pree²⁰⁷, auch für den Lehrplan, also auch in inhaltlichen Dingen. Folglich müsste man darin eine Kontinuität österreichischer Philosophietradition feststellen können.

7.1 Der Lehrplan 1927 und 1946 / 1955

Allgemein muss vorausgeschickt werden, dass zwischen dem Provisorium von 1946²⁰⁸ und dem Lehrplan von 1955 keine inhaltlichen Unterschiede bestehen. Die Rückgewinnung der staatlichen Souveränität machte aus dem Provisorium lediglich ein Definitivum²⁰⁹, das dann bis 1967 Bestand hatte.

Es ist Pree dahingehend Recht zu geben, dass es sich beim Lehrplan von 1946/55 nicht um eine gänzlich neue Auffassung des Philosophischen Einführungsunterrichts handelt. Es gibt natürlich Kontinuitäten, die nicht zuletzt im Fortbestehen des Philosophischen Einführungsunterrichts in Form von Psychologie und Philosophie Ausdruck finden. Welche philosophische Argumentation allerdings für den Beibehalt dieser Anordnung gegeben wird, gilt es zu untersuchen. Dabei zeigen sich Unterschiede, die im Hinblick auf die Neurath – Haller – These relevant erscheinen. Zu diesem Zweck soll der Abschnitt „Lehrziel“ der Lehrpläne verglichen werden. Ein Auszug von 1928 sei nochmal, der Nachvollziehbarkeit halber, angeführt:

„Der philosophische Einführungsunterricht verfolgt das Ziel, den Blick des Schülers auf das Ganze der Natur und des Geisteslebens zu richten und auf die vielfachen Zusammenhänge seiner einzelnen Teile zu lenken und dadurch der Bildungsarbeit der einzelnen

²⁰⁷ Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum philosophischen Einführungsunterricht in europäischen Ländern*, Münster 1978

²⁰⁸ Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Veröffentlicht auf Grund der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12

²⁰⁹ Lehrpläne für Mittelschulen. Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht vom 15. Oktober 1955, Stück 10a

Lehrgegenstände einen vereinheitlichenden Abschluss zu geben. Der jugendliche Mensch soll hierbei das Verständnis dafür gewinnen, daß Wissenschaft und Leben letzte Fragen offen lassen. ²¹⁰

Es gilt nach wie vor das in Kapitel 5 Gesagte. Eine Kontinuität würde diesen Gedankengang wieder aufnehmen, doch heißt es 1946/55:

„Der Philosophische Einführungsunterricht hat den Schüler an die erkenntnistheoretischen und metaphysischen Grundlagen der einzelnen Schulfächer heranzuführen und ihm die Einsicht zu eröffnen, daß einerseits die wissenschaftliche Arbeit das vorzügliche Mittel der Vernunft zur Auffindung der Wahrheit darstellt, daß aber andererseits das wissenschaftliche Streben unter das Gebot des sittlichen Bewußtseins gestellt werden muss. ²¹¹

Es ist eindeutig eine Akzentverschiebung zu konstatieren. Nach wie vor spielt die Wissenschaft eine große Rolle, doch gibt es „metaphysische Grundlagen der Einzelwissenschaften“ und die Wissenschaften müssen sich unter dem „Gebot des sittlichen Bewußtseins“ stellen. Diese Formulierung legt die Annahme nahe, dass mindestens drei Punkte des verwendeten Schemas nicht zutreffen: Ablehnung der Kantischen Transzendentalphilosophie als Paradigma philosophischer Forschung, Anti-Idealismus sowie Forderung nach Wissenschaftlichkeit der Philosophie und die Anerkennung des naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideals. Die Bemerkungen zum Lehrziel stützen diese Annahme:

„Der Sinn des Unterrichts ist dann erreicht, wenn der Schüler ein bleibendes Interesse an philosophischen Fragen und einen Einblick in die Einheit der Wissenschaft als der Bewegung des Geistes nach Wahrheit empfängt, und wenn ihn diese Erkenntnis zur Anerkennung der Welt ewig gültiger Werte leitet. ²¹²

„Die Anerkennung der Welt ewig gültiger Werte“, kann nur als idealistische Forderung gelesen werden. Die Rede von „Wahrheit“ allein würde dies auch schon unterstreichen und ist klar als Unterschied zu 1928 herauszustellen, wo keine Letztantworten Platz finden. So nimmt

²¹⁰ Lehrplan 1927, S. 44

²¹¹ Lehrplan 1946, S. 122 (1955, S. 117)

²¹² Ebd., S. 124

es auch nicht wunder, dass Metaphysik als „die sachliche Erschließung der letzten Gründe“ definiert wird.

Ebenfalls zuzustimmen ist Pree hinsichtlich der Übernahme des Problemunterrichts, der ja 1928 erstmals im Lehrplan Eingang findet. Auch hier hat sich aber, bei genauem Hinsehen, eine inhaltliche Veränderung ergeben. Bis 1928 hatte der Philosophische Einführungsunterricht als Zielvorgabe die Vorbereitung auf wissenschaftlich - philosophische Studien an der Universität. Dazu der Lehrplan 1946/55:

„Der Zielpunkt, nach dem die Probleme weisen, bezeichnet einerseits den Ort, in dem sich alle Unterrichtswege vereinigen, und andererseits den Endpunkt aller Erziehung: Theoretisch: die philosophische Anthropologie, d. i. die Lehre vom Menschen und seiner Bestimmung; praktisch: die Humanität.“²¹³

Nun darf nicht voreilig auf philosophische Implikationen dieser Formulierung geschlossen werden, denn es handelt sich um den ersten Lehrplan nach dem II. Weltkrieg. Dass nach den Kriegserfahrungen der Humanität ein zentraler Platz eingeräumt wird, ist nachvollziehbar. Mit der theoretischen Zielsetzung „Philosophische Anthropologie“ wurde, ob bewusst oder unbewusst, eine Wende eingeleitet, die noch weiter unten thematisiert wird. Vorerst muss sich der Blick auf die Schulbücher richten, die ebenfalls zwischen Kontinuität und Bruch anzusiedeln sind.

7.2 Lehrbehelfe bis 1967

Bis jetzt wurde, im Zusammenhang mit dem Lehrplan von 1928, nur auf das Schulbuch von Maximilian Haberda verwiesen. Dieses war aber nicht das Einzige, es gibt noch zwei weitere von Franz Häußler und Fritz Redl, die gemeinsam jeweils eines für Psychologie und Philosophie verfassten.²¹⁴ Zwar waren diese auch nur relativ kurz in Verwendung, doch sind sie deshalb nicht ohne Wirkung geblieben. Unmittelbar nach dem II. Weltkrieg wurden sie nämlich wieder aufgelegt und waren die einzigen (!) approbierten Schulbücher für den Philosophischen Einführungsunterricht dieser Zeit. Diese Schulbücher wurden zwar von Ernst

²¹³ Ebd., S. 124

²¹⁴ Häußler, Franz / Redl, Fritz: *Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht 1. Einführung in die Psychologie*, Wien 1933

Häußler Franz / Redl, Fritz: *Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht 2. Einführung in die Logik und in die Grundfragen der Philosophie*, Wien 1934

Nowotny in der II. Republik bearbeitet, doch ist die Einflussnahme nicht gravierend, wenn auch zu bemerken.

Häußler – Redls „Einführung in die Psychologie“ erschien in zwei Auflagen, 1933 und 1938. Inhaltlich unterscheidet die beiden Auflagen nichts Wesentliches. Ob diese zweite Auflage allerdings bis zur Abschaffung des Philosophischen Einführungsunterrichts in Verwendung geblieben ist, lässt sich nicht eruieren, darf aber bezweifelt werden. Bis 1938 ist eine Verwendung deshalb plausibel, da es sich ja nicht um den ideologisch relevanten Teil des Einführungsunterrichts handelt, der die theistische Weltauffassung stützen müsste. Da kein programmatisches Vorwort an den Beginn gestellt wird, bleiben die philosophischen Implikationen im Hintergrund.

1949 erschien dieses Lehrbuch unter dem Titel „Einführung in die Psychologie und in die Grundlehren der Logik“, als dritte Auflage, erstmals in der von Nowotny bearbeiteten Fassung, die 1964 die 7. Auflage erzielte. Die letzte Auflage unterscheidet sich minimal von der Erstausgabe. Kapiteleinteilungen werden übernommen, ebenso ist der Großteil des Textes beider Ausgaben ident. Der zählbare Unterschied beläuft sich auf 10 Seiten, die sich aus mancher Umformulierung ergeben sowie aus einem kurzen Abschnitt über die „Frage der Intelligenz“. Weiters werden noch einige Abbildungen hinzugefügt, die diese Unterschiede erklären.

Welche Rolle dem Psychologieunterricht für die Philosophie zukommt, bleibt auch bei Nowotny offen. Er verfasste nach 1967 ein Psychologie – Lehrbuch, das später noch Erwähnung findet.

Analog zum Psychologie – Lehrbuch wurde auch das Philosophie – Lehrbuch von Häußler – Redl, „Einführung in die Logik und in die Grundfragen der Philosophie“, das 1934 erstmals publiziert wurde, am Beginn der II. Republik wieder aufgelegt. Ebenso bearbeitet von Ernst Nowotny, allerdings erschien es in zweiter Auflage erst 1953. Hier ist eine Verwendung nach 1935 ausgeschlossen, denn es passt nicht in die Ideologie des Ständestaates.

Doch ist eine Zuordnung zur hier präsentierten österreichischen Traditionslinie auch nicht so eindeutig, wie dies bei den bisherigen Schulbüchern der Fall war. Dies gilt für die Fassung ohne und die Fassungen mit Nowotny. Dies ist doch unerwartet, denn die Lehrplanvorgaben von 1928 stützen die Neurath – Haller - These. Dieser Unterschied betrifft im Schema des ersten Kapitels den Punkt „Ablehnung der Kantischen Transzendentalphilosophie als Paradigma philosophischer Forschung“. Kant beginnt zunehmend eine wichtigere Rolle zu spielen. Bei der ersten Auflage ist dieser Unterschied zu konstatieren, bei Nowotny ist er allerdings deutlicher, denn Kant spielt im Abschnitt „Einführung in die Grundprobleme der

Philosophie“, immerhin 141 von 204 Seiten, im Vergleich der Ausgaben eine größere Rolle. Da beide Fassungen auf ein Vorwort verzichteten, kann nur auf eine Kontinuität verwiesen werden, die darin besteht, dass es den Autoren gelungen ist, die im Lehrplan geforderte Zurückhaltung der eigenen philosophischen Positionierung vorbildlich erfüllt zu haben.

7.3 Die „Anthropologische Wende“

Mit dem Schulorganisationsgesetz von 1962 erhält das österreichische Bildungssystem jene Form, die es bis heute auch aufweist (vgl. Kap. 1). Die Erarbeitung von Lehrplänen nahm etwas mehr Zeit in Anspruch. Derjenige für den Philosophischen Einführungsunterricht erschien 1967²¹⁵. Dabei wurde bei der Erstellung anders verfahren, als dies bei den bisherigen Lehrplänen der Fall war. Zum ersten Mal wurden die Lehrer/innen in die inhaltliche Gestaltung mit eingebunden, indem 1963 eine Diskussionsgrundlage ausgesandt wurde, zu der die Praktiker Vorschläge unterbreiten konnten, die dann, nach Abstimmung mit dem Organisationsentwurf von 1962, berücksichtigt wurden. Diese Diskussionsgrundlage, die Pree angibt, konnte nicht gefunden werden. Ebenso fehlen die Ergebnisse der Arbeitsgruppe, die auf diese Diskussionsgrundlage aufbaut. Neben den Lehrer/innen waren nämlich auch noch Beamte der Schulaufsicht und Lehrbeauftragte für Methodik des Philosophischen Einführungsunterrichts an der Neustrukturierung beteiligt, die eben diese Arbeitsgruppe bilden. Diese Unterbrechung des reziproken Verhältnisses von Gymnasium und Universität wurde auch von universitärer Seite nichts entgegen gestellt. Es findet sich lediglich eine wissenschaftliche Abhandlung von Richard Strohal²¹⁶, die allerdings pädagogische Probleme untersucht, und daher im hier verfolgten Kontext nicht weiter hilft. Das macht es nun unmöglich, den Verlauf der Debatte um die inhaltliche Ausrichtung nachzuvollziehen. Gerade diese Diskussionen wären höchst interessant, denn der Lehrplan von 1967²¹⁷ bricht eindeutig mit der österreichischen Philosophietradition. „In der Philosophie selbst verharrete die Arbeitsgruppe im anthropologischen Ansatz, verlangte aber, dass in einem Schlusskapitel das

²¹⁵ Lehrplan der Oberstufenformen. Ausgegeben am 24. August 1967, 70. Stück, 295. Verordnung

²¹⁶ Strohal, Richard: „Zum philosophischen Einführungsunterricht“, in: *Die Pyramide. Zeitschrift für Schule und Wissen*, 1. Jahrgang 1951, S. 43 - 51

²¹⁷ 1967 findet sich zum ersten Mal „Erziehungskunde“ (später Pädagogik) als Teil des philosophischen Einführungsunterrichts. Es handelt sich dabei um die Einbindung entwicklungspsychologischer Forschung. Ab dem Schuljahr 2004 / 2005 wurde die gesonderte Nennung der Pädagogik im Titel des Unterrichtsfachs wieder gestrichen.

Verhältnis des Menschen zum Absoluten behandelt werde.“²¹⁸ Die Bildungs- und Lehraufgabe des Lehrplans von 1967 bestätigt den philosophischen Standpunkt:

„Die Schüler sind unter dem Gesichtspunkt einer philosophischen Anthropologie in Psychologie, Erziehungslehre und Philosophie einzuführen.“

Daraus resultiert natürlich eine gänzlich andere Auffassung der Rolle der Psychologie und Philosophie.

„In der Psychologie ist die besondere Eigenart des Psychischen deutlich zu machen und dabei sowohl der Unterschied zum Körpergeschehen als auch der Zusammenhang damit herauszuarbeiten. Ein Überblick über die grundlegenden Bewußtseinsphänomene und Verhaltensweisen soll zu einem Gesamtbild der Persönlichkeit führen. Darüber hinaus ist zu zeigen, daß die Menschen verschieden sind, in Wechselbeziehung zu Mitmenschen und Gemeinschaften stehen und eine Entwicklung durchmachen.“

[...]

In der Philosophie sind die Schüler mit wesentlichen Problemen und Lösungsversuchen bekanntzumachen, zu selbständigem und kritischem Denken zu führen und mit tragenden Werten des abendländischen Denkens zu konfrontieren.

Der gesamte Unterricht in diesem Gegenstand soll zur Achtung vor der geistigen Leistung und den Ansichten Andersdenkender erziehen. Darüber hinaus soll er dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu finden, nach dem Sinn seines Lebens zu fragen und verantwortungsbewußt handeln.“²¹⁹

Diese Ausrichtung ist nun eine gänzlich andere als die bis jetzt aufgezeigte. „Wissenschaft“ oder ähnliche, mit österreichischer Philosophie assoziierte Schlagworte finden keine Erwähnung. Pree bestätigt dies indirekt: „Die anthropologische Wende brachte eine Stoffsicht und Stoffinterpretation, die Lebenserhellung bewirken und lebenspraktische Effekte zeitigen: Philosophie bekommt stark lebenskundliche Züge, so dass wir von Philosophie als Lebenshilfe sprechen können. Deshalb ist in Österreich der normative Zug in der philosophischen Propädeutik weithin geschwunden oder zumindest nach außen hin verdeckt;

²¹⁸ Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, S. 25

²¹⁹ Lehrplan 1967, S. 169

Logik und gewisse Kapitel der Problemlern verkümmern, während Psychologie, Wissenschaftslehre und Ethik(en) eine dominante Rolle spielen.²²⁰ Die „Wissenschaftslehre“ ist hier immer in einem neokantianischen Zusammenhang zu begreifen, weshalb dies nicht als Fortwirkung österreichischer Philosophie einzustufen ist.

Worauf Pree aber damit hinaus will, ist eine Kontinuität zu postulieren, die darin besteht, dass auf die einzelnen Unterrichtsfächer rekurriert wird. Zwar finden sich solche Passagen, doch „[...] ordneten [die Lehrplanverfasser] die einzelnen Unterrichtsgegenstände nach ihrem Beitrag zu einer philosophischen Anthropologie: Der Mensch als Naturwesen, der Mensch als beseeltes Wesen, der Mensch als Geistwesen waren die großen Themenbereiche, denen die zuständigen Einzelfächer zugeordnet waren.“²²¹ Mit der wissenschaftlichen Basis der Philosophie, die sich in den einzelnen Unterrichtsfächern finden, hat das nichts mehr zu tun. Wahrscheinlich stellt er auch deshalb erleichtert fest, dass „keinem wissenschaftsgläubigem Intellektualismus“²²² in diesem Lehrplan Platz eingeräumt wird.

7.3.1 Schulbücher 1967 bis 1990

Bis 1967 wurden die Lehrbehelfe immer von einer Person verfasst oder bearbeitet, sowohl Psychologie als auch Philosophie. Dies ändert sich schlagartig, wenn die zur anthropologischen Wende gezählten Schulbücher herangezogen werden. Die erfolgreichsten Psychologielehrbücher stammen von Ernst Nowotny „Psychologie. Einführung und Übersicht“²²³ und Edith Konecny „Psychologie“.²²⁴ Konecny stellt sich in die Tradition von Hubert Rohrer (1903 – 1972). Der Bezug zur Philosophie ist nicht mehr vorhanden. Es zeichnet sich das ab, was 1989 zementiert wird: die endgültige Trennung von Psychologie und Philosophie.

Dass die Anthropologische Wende genauso gut als metaphysische Wende bezeichnet werden könnte, zeigt ein Blick in die Philosophielehrbücher. Philosophie wird in den Lehrbehelfen von Alfred Wieser²²⁵ und Arno Anzenbacher²²⁶ zur „Universalwissenschaft“ im Sinne idealistischer Systemphilosophie:

²²⁰ Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, S. 40

²²¹ Ebd., S. 24

²²² Ebd., S. 23

²²³ Nowotny, Ernst: *Psychologie. Einführung und Übersicht*, Wien 1969

²²⁴ Konecny, Edith: *Psychologie*, Wien 1973

²²⁵ Wieser, Alfred / Rauter, Karl: *Philosophie. Logik und kritische Problemlern*, Wien 1974

²²⁶ Anzenbacher, Arno: *Einführung in die Philosophie*, Wien 1981

„Wenn wir also Philosophie als Wissenschaft bezeichnen, können wir das nur in einem sehr weiten und unbestimmten Sinn tun. Wissenschaft ist dann einfach ein Inbegriff von Kenntnissen, die zueinander in einem Zusammenhang stehen. Der Zusammenhang erweist den Inbegriff als Ganzheit, als System.“

[...]

Die Philosophie jedoch fragt nach den Gründen, Bedingungen und Voraussetzungen des Empirischen überhaupt, die selbst nicht empirisch sind. Sie ist Fundamentalwissenschaft, weil sie nach den letzten, den nicht – empirischen Gründen, also nach dem Fundament alles Empirischen fragt.“²²⁷

Daher ist es wenig verwunderlich, dass weitaus mehr idealistische Philosophen in diesem Schulbuch genannt werden als dies vorher je der Fall war. Ebenso verhält es sich mit Wieser²²⁸, der ganz klar eine wissenschaftliche Philosophie als gültige Auffassung der Philosophie verneint.

„Ferner darf die Idee des Ganzen, ob es sich nun um den Menschen, das Universum oder um das allumfassende Geistige handelt, wie immer man dieses auch auffassen mag, thematisch nicht einfach deshalb ausgeschlossen werden, weil es z.B. nicht durch die Sinne festzustellen ist.“²²⁹

Keines der Philosophiebücher nimmt auf die Psychologie als Wissenschaft Bezug, es wird immer die Andersartigkeit philosophischer Erkenntnis betont. Die philosophische Pluralität des Neopositivismus wird immer wieder banalisiert, wie dies ja auch Wieser im letzten Zitat tut.

Ab 1973 kam es wieder zu vermehrten inhaltlichen Auseinandersetzung um den Philosophischen Einführungsunterricht in einer Projektgruppe im Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Es ist ähnlich schwierig zu dieser Konsensfindung, die 1989 endet, Stellungnahmen zu finden, doch scheint der Hinweis angebracht, dass wissenschaftliche Berater der Universität Wien dieser Projektgruppe zur Seite standen: Alois Mader für Philosophie, der eine neo – thomistische Weltauffassung vertrat, und Gerhard Fischer, der zur

²²⁷ Anzenbacher, Arno: *Einführung in die Philosophie*, Wien 1981, S. 37

²²⁸ Karl Raute verfasste die Kapitel Semiotik, Logik, Wissenschaftslehre

²²⁹ Wieser, Alfred / Rauter, Karl: *Philosophie. Logik und kritische Problemllehre*, Wien 1974, S. 7

Rohracher – Schule gerechnet wird. Eine heterogene Mischung, die zu einer weiteren Entfernung der Psychologie von der Philosophie - oder umgekehrt - führte.

7.3.2 Lehrplan 1989

Im Jahre 1990 sah sich das Unterrichtsministerium dazu veranlasst einen Kommentar zur philosophischen Propädeutik herauszugeben, da dieses Fach seit 1989 unter dem Namen „Psychologie & Philosophie“ geführt wurde.²³⁰ Dieser Kommentar wurde von mehreren Personen verfasst, unter ihnen auch Universitätsangehörige: Helmut Engelbrecht, Konrad Liessmann und Johann Mader. Die Neugestaltung des Lehrplans wird wie folgt begründet:

„Der Lehrplan trägt – aufs Ganze gesehen – der Tatsache Rechnung, dass sich die Psychologie in den vergangenen Jahren mehr und mehr von der Philosophie emanzipiert hat und dabei ist, ihre eigenen Themen zu formulieren, ihre eigenen Forschungsmethoden zu entwickeln und zu verfeinern. Unabhängig davon ist nach wie vor daran festzuhalten, dass Psychologie und Philosophie unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für den Menschen ein besonderes Naheverhältnis zueinander haben.“²³¹

Daraus folgt programmatisch:

„Psychologie und Philosophie als Wissenschaften vom Menschen“²³²

Diese Festlegung ist eine Umkehrung der Auffassung im Vergleich zu jener bis 1933. Bis dahin bestimmte die Philosophie die Rolle der Psychologie. 1989 wird das Aufgabengebiet der Philosophie über das Aufgabengebiet der Psychologie definiert. Wenn Psychologie als Wissenschaft vom Menschen definiert wird, muss dies folglich für die Philosophie auch gelten. Dass dieser Lehrplankommentar den existierenden status quo seit 1967 deutlicher festlegt, zeigt die kontinuierliche Verwendung der geringfügig adaptierten Schulbücher, die bereits oben analysiert wurden. Es wurden aber auch neue Lehrbücher entwickelt.

²³⁰ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen, 1989

²³¹ Engelbrecht, Helmut: *Psychologie und Philosophie. AHS Oberstufe, Kommentar*, Wien 1990, S. 42

²³² Ebd., S. 41

7.4 Gegenwärtig verwendete Schulbücher

Die für den Lehrplan 1989 geschaffenen Lehrbehelfe sind größtenteils deckungsgleich mit denen, die heute in Verwendung sind, weshalb ihre Besprechung auch hier erfolgt. Die Lehrplanänderung 2004, die den gegenwärtigen Auflagen bestimmt, zeichnet sich durch eine stärkere Rücknahme der Vorgaben aus, wie dies schon im Eingangskapitel festgestellt werden musste. Es ist auch ein Lehrplankommentar²³³ im Umlauf, der primär Vorschläge macht, wie der Psychologie- und Philosophieunterricht hinsichtlich der Verbesserung bestimmter Schüler/innen - Kompetenzen organisiert werden kann. Wirklich deutlich wird dieser Kommentar aber auch nicht, er versteht sich als Anregung. Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet sich nicht, aber eine bekannte Formulierung:

„Die Lehrpersonen sind verpflichtet, die Ziele und Inhalte, die im Lehrstoffteil beschrieben sind, im Unterricht zu bearbeiten. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, geeignete Inhalte, Methoden und die zeitliche Gewichtung zur Erreichung der Ziele auszuwählen. Dabei steht es der Lehrperson frei, nach eigenem Ermessen und gemäß den Interessen der Schülerinnen und Schüler weitere Bereiche des Gegenstandes zu bearbeiten.“²³⁴

Dies hat nun zur Folge, dass den Schulbüchern noch mehr Bedeutung zukommt, denn sie beinhalten den einzigen konkreten Halt. Durch die notwendige Approbation ist anzunehmen, dass diese Bücher auch im Sinne der Lehrplanverfasser aufgebaut sind.

Es ist leider nicht möglich die Absatzzahlen der „Schulbuchaktion“²³⁵ ab 2004 vollständig einzusehen. Einer diesbezüglichen Anfrage wurde nur teilweise nachgekommen, indem die Zahlen für das Schuljahr 2008 / 2009 zur Verfügung gestellt wurden, mit der weiteren Einschränkung, dass die genauen Zahlen nicht veröffentlicht werden dürfen. Nichtsdestotrotz lässt sich eine abschließende Analyse durchführen, da die 6 meistgeordneten die anderen klar übertreffen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich in den Jahren zuvor nicht gänzlich anders zugetragen hat, was ihre Existenz ab 1990 ja auch belegt.

Lediglich Karl Lahmer²³⁶ und Alois Reutterer²³⁷ haben sowohl ein Psychologie- als auch ein Philosophielehrbuch geschrieben. Daneben finden sich noch zwei reine

²³³ Kommentar zum Lehrplan der AHS – Oberstufe „Psychologie und Philosophie“, 2004

Vgl. <http://www.gemeinsamlernen.at/>

²³⁴ Ebd., S. 1

²³⁵ Seit 1972 werden Schulbücher in Österreich allen Schüler/innen vom Staat zur Verfügung gestellt

²³⁶ Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Philosophie*, Wien 2008

Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Psychologie*, Wien 2007

Psychologielehrbücher: Edith Konecny „Psychologie“, Gabriele Amann und Rudolf Wipplinger „Abenteuer Psyche“.²³⁸ Beide Lehrbücher sind sehr darauf bedacht, den aktuellen Forschungsstand der Psychologie zu berücksichtigen. Allerdings bleibt der Zusammenhang mit Philosophie unerwähnt. Selbiges gilt für das Philosophielehrbuch, das Konrad Paul Liessmann gemeinsam mit Gerhard Zenaty und Katharina Lacina unter dem Titel „Vom Denken. Einführung in die Philosophie“²³⁹ verfasste. Die Philosophie wird als unabhängig von den Einzelwissenschaften definiert:

„Bei den Griechen und bis in die Neuzeit bildeten Philosophie und Naturwissenschaft (bzw. die sog. exakten Wissenschaften) allerdings eine Einheit. Beiden ging und geht es um Wahrheit. Viele Naturwissenschaftler waren zugleich Philosophen und umgekehrt. So waren Pythagoras und René Descartes zugleich bedeutende Mathematiker. Erst in den letzten Jahrhunderten kam es zu einer Trennung zwischen Philosophie und Naturwissenschaft. Die fortschreitende Spezialisierung der Einzelwissenschaften führte zu einer thematischen und methodischen Einschränkung. Die Naturwissenschaft arbeitet heute mit hoch entwickelten, vorzugsweise experimentellen Methoden und versuchen ganz bestimmte Ausschnitte der Realität möglichst genau zu erfassen. Sie verzichten dabei ganz bewusst auf den Anspruch, die Ganzheit der Wirklichkeit zu erklären, was ein fundamentales Anliegen der Philosophie war und ist.“²⁴⁰

Die beiden Lehrbücher von Lahmer bilden in gewisser Weise die Synthese aus den bis jetzt geschilderten Zugängen der Autoren, die nur ein Fach berücksichtigten. Obwohl beide Teile von ihm verfasst wurden, beschränkt sich der Zusammenhang der Fächer auf wenige, kurze historische Anknüpfungen, die festhalten, dass sich die Psychologie aus der Philosophie entwickelt hat. Ähnlich wie bei Liessmann, wird Philosophie grundsätzlich als neues Wissen präsentiert, Kant ist erster Bezugspunkt. Das Psychologielehrbuch ist dem Aufbau und Inhalt ähnlich denen von Konecny, Wipplinger und Amann.

Das von Alois Reutterer verfasste Lehrbuch wäre auf Grund seiner geringen Anfrage schon fast aus dieser Untersuchung ausgeschieden, doch fiel die Entscheidung darauf, alle vierstelligen Bestellzahlen zu berücksichtigen, weshalb es noch knapp aufgenommen wurde.

²³⁷ Reutterer, Alois: *Erleben und Verhalten. Einführung in die Humanpsychologie*, Wien 2007

Reutterer, Alois: *Erkennen und Handeln. Einführung in die Philosophie*, Wien 2005

²³⁸ Amann, Gabriele / Wipplinger, Rudolf: *Abenteuer Psyche*, Wien 2008

²³⁹ Liessmann, Konrad Paul / Zenaty, Gerhard / Lacina, Katharina: *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*, Wien 2007

²⁴⁰ Ebd., S. 5

Interessant sind diese Bücher, da es sich beim Verfasser um einen Stegmüller Schüler handelt. Er stellt im Vorwort klar, dass er in der Tradition von Wittgenstein, Stegmüller, Topitsch und Popper steht. Damit ist jener reduzierte Zirkel angesprochen, der sich in der II. Republik um Viktor Kraft geschart hat und als „dritter Wiener Kreis“ in die Fachliteratur eingegangen ist. Es können hier nicht die Unterschiede und Parallelen zu den Kreisen vorher aufgezeigt werden. Wichtig ist, dass es sich eben um eine österreichische Traditionslinie handelt, die sich auch heute noch in den Schulbüchern findet. Besonders deutlich zeigt sich dies an Reutterers Einteilung der Funktionen der Philosophie. Neben der „Hypothesen entwerfenden Funktion“, der „fundierenden Funktion“, der „kritisierenden und normierenden Funktion“ wird der Philosophie eine „synthetisierende Funktion“ zugeschrieben. Alle vorgeschlagenen Funktionen könnten zur Untermauerung einer österreichischen Philosophie herangezogen werden, eine sei exemplarisch wiedergegeben:

„Synthetisierende Funktion:

Hier spielt die Philosophie die Rolle einer Dach- oder Gesamtwissenschaft, welche die Ergebnisse und Weltbilder der Einzelwissenschaften zu einer gesamthaften, wissenschaftlich fundierten Weltanschauung zusammenzufügen versucht.“²⁴¹

Ebenso vertreten ist bei Reutterer der Gedanke der praktischen Aufklärung durch Wissenschaft, die in seiner Psychologie ganz an den Anfang gestellt wird:

„Mehr oder weniger seriöse populärpsychologische Lebenshilfebücher überschwemmen den Markt. Es ist mit eine Aufgabe dieses Buches, vor unseriösen Werken (besonders auf dem Gebiet der Esoterik) zu warnen. Der Schüler / die Schülerin soll befähigt werden, das Überangebot kritisch zu betrachten. Dies sollte möglich sein durch eine weitgehend fundierte Kenntnis der Grundlagen der Psychologie.“²⁴²

Wie gesagt, handelt es sich nicht um das erfolgreichste Buch. Man könnte sagen, Reutterer ist in der Rolle, die Otto Willmann um die Jahrhundertwende eingenommen hat.

7.5 Conclusio

²⁴¹ Reutterer, Alois: *Erkennen und Handeln. Einführung in die Philosophie*, Wien 2005, S. 14

²⁴² Reutterer, Alois: *Erleben und Verhalten. Einführung in di Humanpsychologie*, Wien 2007, S. 7

Die zentrale Frage dieser Arbeit lautete am Beginn: Kann auch der Psychologie- & Philosophieunterricht in Österreich nach 1945 einer österreichischen Philosophietradition zugeordnet werden? Am Ende wird daraus die Frage, inwiefern dieser analytische Dualismus zulässig ist.

Die eingangs angenommene klare Zuordnung des Philosophischen Einführungsunterrichts zu einer österreichischen Philosophietradition vor 1945 steht zur Debatte. Ist die Bezeichnung „österreichisch“ gerechtfertigt? Gemeint ist damit meist „im Unterschied zu Deutschland“. Vergleicht man die Entwicklung des Philosophieunterrichts in Deutschland, so handelt es sich dabei um eine grundsätzlich verschiedene Auffassung und Praxis. Nicht nur, dass Hegel selbst die Anweisungen des preußischen Unterrichtsministeriums für Psychologie und Logik verfasste, sondern auch die Abschaffung des Faches 1892 machen dies unmittelbar klar. Natürlich gab es auch Befürworter, doch nicht, weil Philosophie als den Wissenschaften gleichrangig angesehen wurde, sondern weil man dem Deutschen Idealismus mehr Platz gewähren wollte. Aufbauen sollte der Philosophieunterricht vorwiegend auf den Deutschunterricht, nicht auf allen Unterrichtsfächern oder den naturwissenschaftlichen Gegenständen. Erst nach 1945 wurde Philosophie wieder ins Curriculum aufgenommen.²⁴³ Auf Grund der nicht zentralistischen Ausrichtung des deutschen Bildungssystems ist ein Vergleich schwierig. Da Österreich in diesem Zeitraum aber von seiner eigenen Traditionslinie abkam, bleibt dies ohne weitere Folgen.

Es ist trotzdem nicht unproblematisch ein dualistisches Erklärungsmodell gelten zu lassen. Denn auch wenn das Ergebnis eindeutig ist, kann es nicht absolut gesetzt werden. Zu keinem Zeitpunkt war es der Fall – mit Ausnahme vielleicht der ersten Jahrzehnte nach der Implementierung -, dass eine Auffassung komplett dominierte. Dass die anthropologische Position ihre Vorläufer hatte, zeigte die Diskussion um die Instruktionen von 1884, wo bereits eine solche Herangehensweise vorgeschlagen wurde. Diese Sichtweise war aber nicht mehrheitsfähig. Genau dasselbe gilt für die II. Republik nur eben umgekehrt. Die österreichische Philosophietradition spielt keine dominante Rolle.

Diese Entwicklung erfolgte gewiss schrittweise. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Nachkriegsjahren. Wollte man diese Phase einordnen, so könnte man auf einen Begriff zurückgreifen, der von Ernst Hanisch ins Spiel gebracht wurde, allerdings in einem anderen Zusammenhang. Er entlehnt diesen Begriff aus der Korrespondenz eines Diplomaten, weshalb

²⁴³ Klemm, Günther: „Geschichte des deutschen Philosophie – Unterrichts“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum Philosophie – Unterricht in europäischen Ländern*, Aschendorff, Münster 1978, S. 57 - 105

die Übernahme im hiesigen Kontext gerechtfertigt erscheint.²⁴⁴ Hanisch spricht von einem „Rückbruch“ am Beginn der II. Republik, um damit den Umstand zu charakterisieren, dass bestimmte Kontinuitäten zwischen I. und II. Republik wahrzunehmen sind, andererseits ganz eindeutig mit Auffassungen gebrochen wurde. Die Bezeichnung Rückbruch trifft daher auf den Lehrplan und die Schulbücher genau zu, was auch erklärt, weshalb Pree oft zugestimmt werden muss, aber auch genau so oft widersprochen werden muss. Eine lineare Entwicklung kann nicht ausgemacht werden. Vielleicht könnte weitere Forschung mehr Klarheit über diese Phase bringen. Zum jetzigen Zeitpunkt passt „Rückbruch“ als Einordnung.

Dass das Jahr 1967 hingegen einen Bruch mit den Vorstellungen der I. Republik darstellt, der sich bis heute fortsetzt, konnte unzweifelhaft nachgewiesen werden. Die Grundausrichtung ändert sich, verkehrt sich praktisch ins Gegenteil. Die angegebenen Spezifika einer österreichischen Philosophie treffen nicht mehr zu. Aber auch hier findet sich mit Reutterer eine Ausnahme. Da sich diese Arbeit auf die Analyse der Lehrpläne und Schulbücher beschränken musste, und die Diskussion der frühen 1960er Jahre schlicht nicht nachvollzogen werden konnte, lässt Raum für eine Vermutung. Die Vertreibung der Vertreter einer wissenschaftlichen Philosophie und die unterlassene Rückholung dieser Personen hatte langfristig zur Folge, dass diese Position im Diskurs um eine Reform des Philosophieunterrichts gar nicht mehr vertreten sein konnte. Zusammengenommen mit dem Zerrbild des Logischen Empirismus, das diese Zeit hervorbrachte, macht dies die anthropologische Wende 1967 verständlicher. Auch hier müssten weitere Nachforschungen angestellt werden, um dieses Postulat zu untermauern.

Vergegenwärtigt man sich die eingangs festgelegten Kategorien, so äußert sich die prinzipielle Schwierigkeit einer dualistischen Sichtweise im ersten abgrenzenden Spezifikum „Ablehnung der Kantischen Transzendentalphilosophie als Paradigma philosophischer Forschung“. Vor allem hinsichtlich der Personen Herbart, Meinong, Höfler und Zilsel. Diese Zuordnung passt auf sie nicht im selben Maß wie beispielsweise auf Mach. Dennoch sind die Kategorien mehrheitlich zutreffend, die Kennzeichnung „Österreichische Philosophie“ scheint zulässig.

²⁴⁴ Hanisch, Ernst: *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Wien 1994, S. 395 ff.

Literatur

- Altenhuber, Hans: *Universitäre Volksbildung in Österreich 1895 – 1937*, Wien 1995
- Benetka, Gerhard: *Zur Geschichte der Institutionalisierung der Psychologie in Österreich. Die Errichtung des Wiener Psychologischen Instituts*, Wien, Salzburg 1990
- Bolzano, Bernard: *Wissenschaftslehre*, Sulzbach 1937
- Blackmore, John (Hrsg.): *Ernst Mach - A deeper look. Documents and new perspectives*, Dordrecht 1992
- Blüh, Otto: "Ernst Mach as a teacher and thinker", in: Cohen, Robert (Hrsg.): *Ernst Mach. Physicist and Philosopher*, Dordrecht 1970, S. 1 - 22
- Brentano, Franz: „Über die Gründe der Entmutigung auf philosophischem Gebiete“, Wien 1874, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das Goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995, S. 3 - 14
- Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Wien 2000
- Brezinka, Wolfgang: *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum 20. Jahrhunderts*, Bd. 2, Wien 2003
- Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation BGBl. Nr. 242 / 1962, zuletzt geändert durch BGBl I Nr. 26 / 2008
- Carnap, Rudolf: „Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache“, in: *Erkenntnis* 2, 1932, S. 219 - 241
- Carnap, Rudolf: *Mein Weg in die Philosophie*, in: Willy Hochkeppel (Hrsg.), Stuttgart 1993
- Dahms, Hans – Joachim (Hrsg.): *Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises*, Berlin, New York 1985
- Dahms, Hans – Joachim: "Die 'Encyclopedia of Unified Science (IEUS)'. Ihre Vorgeschichte und ihre Bedeutung für den Logischen Empirismus", in: Nemeth, Elisabeth / Roudet, Nicolas (Hrsg.): *Paris – Wien. Enzyklopädien im Vergleich*, Wien, New York 2005, S. 105 - 120
- Dvorak, Johann: *Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis*, Wien 1981
- Ehrenfels, Christian von: „Über Gestaltqualitäten“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, Nr. 4 1890, S. 249 - 292
- Einstein, Albert: „Ernst Mach“, in: *Physikalische Zeitschrift*, Jg. 7, Nr. 7 1916, S. 101 – 104, in: Acham, Karl (Hrsg.): *Klassische Studien zur sozialwissenschaftlichen Theorie, Weltanschauungslehre und Wissenschaftsforschung*, Bd. 5, Wien, Köln, Graz 1987, S. 641 - 646

Eisler, Rudolf: „Ding an sich“, in: *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlass*, Berlin 1930

Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd. 5, Wien 1988

Frank, Philipp: „Der historische Hintergrund, 1941“, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995, S. 245 - 296

Frank, Philipp: „Die Rolle der physikalischen Erkenntnistheorie Machs für das Geistesleben der Gegenwart“, in: *Die Naturwissenschaften*, Nr. 5 1917, S. 61 - 78

Gombocz, Wolfgang (et. al. Hrsg.): *Internationale Bibliographie zur österreichischen Philosophie. Psychologie und Philosophie der Grazer Schule*, Bd. 1, Amsterdam, Atlanta 1990

Hackl, Bernd: *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*, Wien 1990

Glaser, Ernst: *Im Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des österreichischen Sozialismus*, Wien, München, Zürich 1981

Hahn, Hans / Neurath, Otto / Carnap, Rudolf (Hrsg.): „Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis“, Wien 1929, in: Stöltzner, Michael / Uebel, Thomas (Hrsg.): *Wiener Kreis. Texte zur Wissenschaftlichen Weltauffassung von Rudolf Carnap, Otto Neurath, Moritz Schlick, Philipp Frank, Hans Hahn, Karl Menger, Edgar Zilsel und Gustav Bergmann*, Hamburg 2006, S.3 - 29

Haller, Rudolf / Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Ernst Mach - Werk und Wirkung*, Wien 1988

Haller, Rudolf: *Neopositivismus. Eine historische Einführung in die Philosophie des Wiener Kreises*, Darmstadt 1993

Hanisch, Ernst: *Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*, Wien 1994

Heintzel, Peter (Hrsg.): *Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik*, Bd. 3, Wien 1983

Höfler, Alois: *Zur Propädeutikfrage*, Wien 1884

Höfler, Alois: „Zur Reform der philosophischen Propädeutik“, Sonderabdruck aus der *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*, Jahrgang 1890, Heft XI und XII, Wien 1899

Höfler, Alois: „Sind wir Psychologen?“, *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia*, Rom 1905, S. 322 - 328

Höfler, Alois: „Pädagogik und Philosophie. Akademische Antrittsvorlesung an der Universität Wien“, 29. Oktober 1907, in: Höfler, Alois: *Drei Vorträge zur Mittelschulreform*, Wien 1908, S. 111 - 167

Hohenester, Adolf: „Ernst Mach als Didaktiker, Lehrbuch- und Lehrplanverfasser“, in: Stadler, Friedrich / Haller, Rudolf (Hrsg.): *Ernst Mach. Werk und Wirkung*, Wien 1988, S. 138 - 163

James, William: *Der Pragmatismus: ein neuer Name für alte Denkmethode*n, Leipzig 1908

Kerschensteiner, Georg: *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Leipzig, Berlin 1914

Klemm, Günther: „Geschichte des deutschen Philosophie – Unterrichts“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum Philosophie – Unterricht in europäischen Ländern. Ein Integrationsversuch*, Aschendorff, Münster 1978, S. 57 - 105

Kraft, Viktor: *Ernst Mach als Philosoph*. Vortrag anlässlich der Gedenkfeier der Akademie für Ernst Mach am 22. April 1966, Wien 1967

Krountorad, Paul (Hrsg.): *Jour fixe der Vernunft*, Wien 1991

Leitner, Rainer: „Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun. Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Kadenschmiede der Wiener Moderne“, in: Rinofner Kreidl, Sonja (Hrsg.): *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 17 - 70

Lenin, Vladimir Iljitsch: *Materialismus und Empirio-kritizismus*, Berlin 1927

Mach, Ernst: *Die Geschichte und die Wurzel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit*, Leipzig 1872, unveränderter Neuabdruck 1909

Mach, Ernst: „Über den Unterricht in der Wärmelehre“, in: *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht*, I. Jahrgang 1887 / 88, S. 3 - 7

Mach, Ernst: „Über das psychologische und logische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht“, in: *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht*, IV. Jahrgang 1890, S. 1 - 5

Mach, Ernst: *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig 1905

Mach, Ernst: „Selbstbiographie“, 1913, in: Hoffmann, Dieter / Laitko Hubert: *Ernst Mach. Studien und Dokumente zu Leben und Werk*, Berlin 1991, S. 428 - 441

Mach, Ernst: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen*, Jena 1922

Mach, Ernst: *Populärwissenschaftliche Vorlesungen*, Leipzig 1923

Mach, Ernst: *Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch – kritisch dargestellt*, Leipzig 1933

Matthews, Michael: “Ernst Mach and contemporary science education reforms”, in: *International Journal Science Education*, vol. 12, no. 3 1990, S. 317 - 325

- Matthews, Michael: *Science Teaching. The Role of History and Philosophy of Science*, New York, London 1994
- Meinong, Alexius: *Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik*, Wien 1885
- Meinong, Alexius: *Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften*, Leipzig 1907, in: Haller, Rudolf / Kindinger, Rudolf: *Alexius Meinong Gesamtausgabe*. Band V, Graz 1973
- Nemeth, Elisabeth / Roudet, Nicolas: *Paris – Wien. Enzyklopädien im Vergleich*, Wien, New York 2005
- Neurath, Otto: *Anti – Spengler*, München 1921
- Neurath, Otto: *Empirische Soziologie*, Wien 1931
- Neurath, Otto: „Die Einheitswissenschaft und ihre Enzyklopädie“, 1937, in: Fischer, Kurt Rudolf (Hrsg.): *Das goldene Zeitalter der Österreichischen Philosophie. Ein Lesebuch*, Wien 1995, S. 205 – 218
- Pree, Franz: „Der philosophische Einführungsunterricht in Österreich“, in: Fey, Eduard: *Beiträge zum philosophischen Einführungsunterricht in europäischen Ländern*, Münster 1978, S. 1 - 56
- Scheibe, Erhard: *Die Philosophie der Physiker*, München 2007
- Schermaier, Josef: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*, Wien 1990
- Schmidt, Raymund (Hrsg.): *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig 1921
- Schmidt, Raymund (Hrsg.): *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig 1922
- Schönberg, Margot: *Psychologieunterricht in Österreich. Berichte und Analysen unter besonderer Berücksichtigung seiner Geschichte, der Schulbücher und des Lehrerbildes*, Univ. Diss., Dortmund 1983
- Schlick, Moritz: „Die Wende der Philosophie“, in: *Erkenntnis* 1, S. 4 - 11
- Sertl, Franz: *Die Freidenkerbewegung in Österreich im 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte freigeistiger Kulturorganisationen*, Univ. Diss., Wien 1994
- Siemens, Hayo / Siemens, Karl Hayo: “Resettling the Thoughts of Mach and Vienna Circle to Europe. The Cases of Finland and Germany”, in: *Science & Education*, Vol. 18, Nr. 3 – 4 2009, S. 299 - 323
- Siemens, Hayo / Siemens, Karl Hayo: “Ideas of Ernst Mach teaching science”, 5th *International Seminar in Higher Education*, Tulcea 2008

- Smith, Barry (Hrsg.): *Foundations of Gestalt Theory*, München, Wien 1988
- Smith, Barry: „Philosophie, Politik und Wissenschaftliche Weltauffassung. Zur Frage der Philosophie in Österreich und Deutschland“, in: Haller, Rudolf (Hrsg.): *Skizzen zur Österreichischen Philosophie*, Amsterdam 2000, S. 1 - 23
- Stachel, Peter: „Ein Kapitel der intellektuellen Entwicklung in Europa. Theorienbildungen in der Wiener Moderne und ihre Wurzeln in den österreichischen Traditionen philosophischen Denkens“, in: Rinofner Kreidl, Sonja (Hrsg.): *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 109 - 176
- Stachel, Peter: „Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918“, in: Acham, Karl (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften*, Bd.1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen, Wien 1999, S. 115 - 146
- Stadler, Friedrich: *Studien zum Wiener Kreis. Ursprung, Entwicklung und Wirkung des Logischen Empirismus im Kontext*, Frankfurt a. M. 1997
- Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982
- Stadler, Friedrich (Hrsg.): *The cultural exodus from Austria*. Ausstellungskatalog, Wien 1995
- Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Vertriebene Vernunft. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930 – 1940*, Münster 2004
- Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre*, Wien, New York 2004
- Störig, Hans – Joachim: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. Frankfurt a. M. 1992
- Strohal, Richard: „Zum philosophischen Einführungsunterricht“, in: *Die Pyramide. Zeitschrift für Schule und Wissen*, 1. Jahrgang, 1951, S. 43 - 51
- Thiele, Joachim: „Die Methodenlehre Ernst Machs und ihre Anwendung auf Probleme des exemplarischen Lernens“, in: *Schweizerische Hochschulzeitung*, 37 1964, S. 294 – 304
- Thiele, Joachim: *Wissenschaftliche Kommunikation. Die Korrespondenz Ernst Machs*, Kastellaun 1978
- Thiele, Joachim: „Die Außenwelt und die Innenwelt. Ernst Mach und die Physikdidaktik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 1981, S. 215 – 219
- Uebel, Thomas: *Vernunftkritik und Wissenschaft. Otto Neurath und der erste Wiener Kreis*, Wien, New York 2000
- Uebel, Thomas: „Enlightenment and the Vienna Circle`s Scientific World – Conception“, in: *Science & Education*, 13 2004, S. 41 – 66

Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim, Basel 1968

Winter, Eduard: *Robert Zimmermanns Philosophische Propädeutik und die Vorlagen aus der Wissenschaftslehre Bernard Bolzanos. Eine Dokumentation zur Geschichte des Denkens und der Erziehung in der Donaumonarchie*, Sitzungsberichte der österreichischen Akademie der Wissenschaften Philosophisch – Historische Klasse, Band 299, 5. Abhandlung, Wien 1975

Wozniak, Peter: “The Organizational Outline of the Gymnasia and Technical Schools in Austria and the Beginning of Modern Educational Reform in the Habsburg Empire”, in: Rinofner Kreidl, Sonja (Hrsg.): *Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne*, Wien, Köln, Weimar 1998, S. 71 - 108

Wroblewski, Andrzej: “Einstein and Physics Hundred Years Ago”, in: *Acta Physica Polonica*, Nr. 1, Bd. 37 2006, S. 11 - 30

Zilsel, Edgar: „Der einführende Philosophieunterricht an den neuen Oberschulen“, in: *Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes*, Stück I 1921, S. 324 - 341

Zilsel, Edgar: „Kant als Erzieher“, in: *Schulreform* 3, 1924 S. 182 - 188

Zilsel, Edgar: „Philosophische Bemerkungen“, in: *Der Kampf* 22, 1929, S. 176 - 186

Zilsel Edgar: „Das Dritte Reich und die Wissenschaft“, in: *Der Kampf* 26, 1933, S. 486 - 493

Zimmermann, Robert: *Philosophie und Erfahrung. Eine Antrittsrede*, Wien 1861

Onlineressourcen

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/moderne/>

<http://www.austrian-philosophy.at/>

<http://www.univie.ac.at/ivc>

<http://www.dasrotewien.at/online/page.php?P=11779&PHPSESSID=eabdac075fc31fe981d9af289be6435d>

<http://www.project2061.org/>

<http://www.gemeinsamlernen.at/>

Quellen

Lehrpläne

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts, Wien 1849

Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, Wien 1884

Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, Wien 1900

Fadrus, Viktor: Lehrplan für die deutsche Mittelschule, Wien 1924

Lehrplan des österreichischen Gymnasiums. Auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBl. Nr. 244 festgesetzt durch Verordnung vom 1. Juni 1928, BGBl. Nr. 138, Volkserziehung Nr. 46

Die österreichischen Mittelschulen nach der Verordnung der Bundesregierung vom 23. März 1934, BGBl. I Nr. 198

Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten. Abteilung IV: Erziehung, Kultus und Volksbildung, Jahrgang 1938, 14. Stück, Nr. 65

Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Veröffentlicht auf Grund der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12

Lehrpläne für Mittelschulen. Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht vom 15. Oktober 1955, Stück 10a

Lehrplan der Oberstufenformen. Ausgegeben am 24. August 1967, 70. Stück, 295. Verordnung

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Lehrpläne: Oberstufe, Wien 1989

Lehrplan 2004, www.bmukk.gv.at

Schulbücher

Amann, Gabriele / Wipplinger, Rudolf: *Abenteuer Psyche*, Wien 2008

Anzenbacher, Arno: *Einführung in die Philosophie*, Wien 1981

Drbal, Matthias: *Propädeutische Logik*, Wien 1868

Drbal, Matthias: *Lehrbuch der empirischen Psychologie*, Wien 1875

Haberda, Maximilian: *Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht. Psychologie*, Leipzig, Wien 1928

Haberda, Maximilian: *Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht. Logik*, Leipzig, Wien 1930

Hauser, Rudolf / Bolterauer, Lambert: *Einführung in die Philosophie. Logik und Anfangsgründe der Philosophie*, Wien 1937

Häußler, Franz / Redl, Fritz: *Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht 1. Einführung in die Psychologie*, Wien 1933

Häußler Franz / Redl, Fritz: *Lehrbuch für den philosophischen Einführungsunterricht 2. Einführung in die Logik und in die Grundfragen der Philosophie*, Wien 1934

Hoffmann, Josef Julius: *Grundlehren der Logik*, Wien 1908

Höfler, Alois: *Grundlehren der Logik*, Wien 1890

Höfler, Alois: *Grundlehren der Psychologie*, Wien 1897

Höfler, Alois: *Grundlehren der Logik und Psychologie*, Wien 1902

Höfler, Alois / Witasek, Stephan: *Hundert Psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate*, Leipzig 1911

Jerusalem, Wilhelm: *Lehrbuch der Psychologie*, Wien 1922

Jerusalem, Wilhelm: *Einleitung in die Philosophie*, Wien 1923

Konecny, Edith: *Psychologie*, Wien 1973

Krug, Josef / Pommer Otto: *Lehrbuch für den Philosophischen Einführungsunterricht. Zweiter Teil: Logik und Wissenschaftslehre, Anfangsgründe der Philosophie*, Wien 1938

Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Philosophie*, Wien 2008

Lahmer, Karl: *Kernbereiche der Psychologie*, Wien 2007

Liessmann, Konrad Paul / Zenaty, Gerhard / Lacina, Katharina: *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*, Wien 2007

Lindner, Gustav Adolph: *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode*, Cilli 1858 (Ab der 2. Auflage: *Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte*)

Lindner, Gustav Adolph: *Lehrbuch der formalen Logik*, 1861

Lindner, Gustav Adolph: *Einleitung in das Studium der Philosophie. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien entworfen*, 1866

- Mally, Ernst: *Anfangsgründe der Philosophie. Leitfaden für den philosophischen Einführungsunterricht*, Leipzig, Wien 1938
- Nowotny, Ernst: *Psychologie. Einführung und Übersicht*, Wien 1969
- Reutterer, Alois: *Erleben und Verhalten. Einführung in die Humanpsychologie*, Wien 2007
- Reutterer, Alois: *Erkennen und Handeln. Einführung in die Philosophie*, Wien 2005
- Schuchter, Josef: *Empirische Psychologie*, Brixen 1897
- Vlach, Milo; Pichl, Karl: *Lehrbuch der Logik und Philosophie*, Wien, Leipzig 1936
- Vogt, Peter: *Leitfaden der philosophischen Propädeutik für den Schulgebrauch*, Freiburg im Br., Wien 1911
- Wieser, Alfred / Rauter, Karl: *Philosophie. Logik und kritische Problemlehre*, Wien 1974
- Willmann, Otto: *Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium* Bd. 1. Logik, Wien 1901
- Willmann, Otto: *Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium* Bd. 2. Empirische Psychologie, Wien 1903
- Willmann, Otto: *Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium* Bd.3. Historische Einführung in die Metaphysik, Wien 1905
- Zimmermann, Robert: *Philosophische Propädeutik*, Wien 1867

Abbildungsverzeichnis

Abb.1:

<http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/berufsbildungssysteme/oesterreich/oesterreich.rsys>

Abb. 2:

Schermaier, Josef: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*, Wien 1990, S. 308

Abb. 3:

Gombocz, Wolfgang (et. al. Hrsg.): *Internationale Bibliographie zur österreichischen Philosophie. Psychologie und Philosophie der Grazer Schule*, Band 1, Amsterdam , Atlanta 1990, Tabelle GS-6, S. 1238

Abb.4:

Deutsches Museum, Archiv NL 174/2149

Abb. 5:

Stadler, Friedrich (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Otto Neurath – Gerd Arntz*, Wien, München 1982, S. 358

Anhang

Schermaier, Josef: *Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. Unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)*, Wien 1990, S.309

Prozentuelle Verteilung der Pflichtfächer im Fächerkanon des humanistischen Gymnasiums
1805 – 1976:

	1805	1818	1849	1856	1872	1909	1928	1935	1938	1945/46	1976
Religion	11,1	11,1	8,6	8,9	8,3	7,1	6,7	6,6	0	6,3	6
Deutsch	0	0	13,4	13,2	13	11,6	13,3	10,7	12,4	10,6	10,9
Lebende Fremdsprache	0	0	0	0	0	0	0	4,1	4,5	8,3	10,2
Latein	50	55,6	25,3	26,3	25,9	21,9	15,4	16,9	13,1	11,8	9,1
Griechisch	5,6	7,4	15	14,7	14,5	12,5	10,4	11,2	11,2	8,7	5,3
Geschichte und Geographie	16,6	14,8	13,4	12,6	14	13,4	12,9	12	15	12,2	12,1
Mathematik	11,1	11,1	11,8	12,1	12,4	10,3	10,8	9,9	9,4	10,2	10,2
Naturgeschichte und Naturlehre	5,6	0	11,3	10	9,8	9,4	11,7	11,2	9,7	10,2	12,8
Mathematisch- naturwissenschaftliche Fächer insg.	16,7	11,1	23,1	22,1	22,2	19,7	22,5	21,1	19,1	20,4	23
Philosophischer Einführungsunterricht	0	0	1,1	2,1	2,1	1,8	1,7	1,7	0	1,6	1,9
Bildnerische Erzieh. (Zeichnen, Schriftpfl.)	0	0	0	0	0	4,9	5	3,3	4,5	12,2	10,2
Musikerziehung	0	0	0	0	0	0	1,7	1,7	5,2	0	0
Leibesübungen	0	0	0	0	0	7,1	10	9,9	15	7,1	9,8
Kurzschrift	0	0	0	0	0	0	0,4	0,8	0	0,8	0
Werkerziehung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5
Insgesamt	100	100	99,9	99,9	100	100	100	100	100	100	100
Gesamtwochenstd (abs.)	108	108	186	190	193	224	240	242	267	252	265

Abstract

Das Unterrichtsfach „Psychologie und Philosophie“ stellt ein Unikat in der europäischen Schullandschaft dar, sowohl die Kombination als auch die Positionierung im Fächerkanon betreffend. Als Erklärung dafür wird in einschlägigen Publikationen die „Neurath – Haller – These“ genannt, die eine eigenständige Entwicklung österreichischer Philosophie im deutschsprachigen Raum behauptet. Auf Basis dieser aktuellen Forschungsergebnisse wird die „Neurath – Haller – These“, anhand der Lehrpläne und Schulbücher für den „Psychologie- & Philosophieunterricht“ ab 1848, auf ihre Gültigkeit überprüft.

Es zeigt sich, dass der Psychologie- & Philosophieunterricht vor dem politischen Machtwechsel 1934 die These einer österreichischen Philosophie stützt. Der „Vertreibung der Vernunft“ durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus folgte in der II. Republik eine Phase der Negierung des geistesgeschichtlichen Erbes, speziell des philosophischen und psychologischen. Diese Arbeit geht daher der Frage nach, ob auch der Psychologie- & Philosophieunterricht in Österreich nach 1945 einer österreichischen Philosophietradition zugeordnet werden kann.

The Austrian school system shows on ISCED 3 A a peculiarity in the curriculum which is unique in Europe. Psychology and Philosophy is combined in one subject. Actual secondary literature argues, that the reason for this is to search in the special development of Austrian Philosophy. This master thesis confirms under the consideration of curricula and school books after 1848, that this argumentation, known as the “Neurath – Haller – Thesis”, is valid until 1934.

Austrofascism and National - Socialism expelled this philosophical tradition. The 2nd Republic neglected for long time the relevance of it. The thesis deals with the central question, if the philosophical reasons to keep this subject after 1945 were the same as before 1934.

Lebenslauf

Name: Josef Pircher

Geburtsdatum: 21.02.1983

Geburtsort: Meran

Staatsbürgerschaft: Italienisch

Ausbildung: 1989 – 1994 Volksschule Meran
1994 – 1997 Mittelschule Meran
1997 – 2002 Humanistisches Gymnasium Meran

2002 – 2003 Diplomstudium Geschichte

Seit WS 2003 / 2004 Lehramtsstudium „Geschichte, Philosophie, Psychologie und Pädagogik“ in Wien

16.07. – 27.07.2007 VISU Vienna Summer University 2007 - Scientific World Conceptions: Consensus in Science