



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Proletarische Kinder- und Jugendliteratur

Eine Untersuchung zum Diskurs des „Neuen Menschen“ in der
österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik

Verfasserin

Kerstin Gittinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch und UF Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung

Betreuer:

Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert

Danksagung

Dank gebührt an dieser Stelle ganz besonders meiner Familie, die mich während meiner gesamten Schulzeit und Studiendauer in jeder Hinsicht unterstützt hat. Bedanken möchte ich mich bei meinem Vater, Gerhard Gittinger, der als der fleißigste Leser meiner Diplomarbeit alle Korrekturarbeiten übernommen hat, bei meiner Mutter, Angelika Gittinger, für die vielen aufmunternden Worte und auch bei meinem Bruder, Johannes, der mir bei so mancher *Word*-Spitzfindigkeit geholfen hat und für Spaß und Abwechslung im Studentenzimmer sorgte.

Auch bei meinen Freunden, Irene Schobesberger und Bernhard Frühwirth, die immer ein offenes Ohr für mich hatten, möchte ich mich bedanken.

Zu großem Dank bin ich auch meinem Diplomarbeitsbetreuer Doz. Mag. Dr. Ernst Seibert, dem Spezialisten für Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Wien, verpflichtet, ohne den meine Diplomarbeit wahrscheinlich nur halb so aussagekräftig geworden wäre. Seine vielen fachkompetenten Ratschläge und Hinweise auf inhaltsrelevante Vorträge haben mir wesentlich weitergeholfen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
<hr/>	
2. Der Diskurs des „Neuen Menschen“ in der sozialistischen Erziehung	7
<hr/>	
2.1. Die Position des Kindes in der Arbeiterschaft.	8
2.2. Das sozialistische Kindheitskonzept.	13
2.3. Die geistigen Wegbereiter des Diskurses über den „Neuen Menschen“.	26
2.4. Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“ durch die sozialistische Erziehung.	32
2.4.1. Grundsätze der sozialistischen Erziehung.	32
2.4.2. Erziehungsziele.	45
2.4.3. Methodik der sozialistischen Erziehung.	54
2.4.4. „Freie Schule – Kinderfreunde“ – Der sozialistische Erziehungsverein.	62
3. Die Rolle des Kinder- und Jugendbuches innerhalb der sozialistischen Erziehungsvorstellungen	66
<hr/>	
3.1. Der Bildungsauftrag der SDAPÖ gegenüber der Arbeiterschaft.	66
3.2. Das „gute“ Jugendbuch als Mittel zur Erziehung des „Neuen Menschen“.	69
3.2.1. Kriterien eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches.	71
3.2.1.1. Kriterien zur Vers-, Text- und Bildgestaltung eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches.	72
3.2.1.2. Inhaltliche Kriterien eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches.	73
3.2.1.3. „Gebrauchsanweisungen“ für einzelne Bücher.	80
3.2.2. Die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur.	82
3.2.2.1. Das Märchen in der Diskussion.	87
3.2.3. Das Wirken gegen die „Schundliteratur“.	91
3.3. Überlegungen zur Leseerziehung.	93
3.4. Strukturelle Maßnahmen zur Leseerziehung.	95

4. Die sozialistischen Erziehungsvorstellungen in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik	101
<hr/>	
4.1. Begriffsbestimmung und Forschungslage.	103
4.1.1. Der Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ im Kontext des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses.	103
4.1.2. Die „proletarische Literatur“ für Kinder und Jugendliche.	107
4.1.3. Forschungslage zur proletarischen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich.	109
4.2. Das Drei-Phasen-Modell in der Entwicklung des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses in der Kinder- und Jugendliteratur.	113
4.2.1. Erste Phase: Lebensreform und Lebenshilfe (1920-1925).	113
4.2.2. Zweite Phase: Das proletarische Märchen (1924-1930).	129
4.2.2.1. Alte Märchen im neuen Kleide.	131
4.2.2.2. Proletarische Märchen.	134
4.2.3. Dritte Phase: Die märchenhaft-fantastische Reiseerzählung (1927-1931).	148
4.3. Der „Neue Mensch“ in der märchenhaft-fantastischen Reiseerzählung.	151
4.3.1. Anton Tesarek: Kasperl sucht den Weihnachtsmann.	153
4.3.2. Friedrich Feld: Tirilin reist um die Welt.	161
5. Zusammenfassung	174
<hr/>	
6. Literaturverzeichnis	183
<hr/>	
6.1. Primärliteraturverzeichnis.	183
6.2. Ältere Sekundärliteratur.	184
6.3. Neuere Sekundärliteratur.	188
6.4. Internetquellen.	192
7. Abbildungsverzeichnis	193
<hr/>	
8. Anhang	194
<hr/>	

1. Einleitung

Die Erziehung des „Neuen Menschen“ stellt das Hauptziel aller sozialistischen Bildungs- und Erziehungsbemühungen im Österreich der Ersten Republik dar. Da die Kinder- und Jugendliteratur in einem sehr engen Verhältnis zur Pädagogik steht und die sozialistischen Erziehungstheoretiker mittels dem „guten“ Kinder- und Jugendbuch veredelnd und erziehend auf die Arbeiterkinder einwirken wollten, stellt sich folgende Frage: Inwiefern haben die sozialistischen Erziehungsvorstellungen, welche ich fortan als den Diskurs des „Neuen Menschen“ bezeichnen werde, in die Kinder- und Jugendliteratur, die im Umfeld der Sozialdemokratie entstanden ist, Eingang gefunden?

Den zeitlichen Rahmen bilden hierbei das Gründungsdatum der Ersten Republik im November 1918 und der Ausbruch des Bürgerkrieges im Februar 1934. Das nicht unumstrittene Bestehen der Ersten Republik wird zwar gemeinhin mit den Eckdaten von 1918 bis 1938 angegeben; dieser Zeitrahmen ist aber in Bezug auf meine Forschungsfrage nicht sehr sinnvoll. Denn als 1934 unter Engelbert Dollfuß die Errichtung des austrofaschistischen Ständestaates erfolgte, in deren Folge die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreichs¹ (kurz SDAPÖ) verboten wurde, wurde auch den sozialistischen ErziehungstheoretikerInnen sowie den AutorInnen, die sich im Umfeld der SDAPÖ befanden, jegliche Grundlage zur kinderliterarischen Auseinandersetzung entzogen. Aus diesem Grunde beschäftige ich mich in meiner Diplomarbeit ausschließlich mit dem Zeitraum zwischen November 1918 und Februar 1934.

Da der Diskurs des „Neuen Menschen“ innerhalb der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei entstanden ist, habe ich bei der Zusammenstellung des Textkorpus darauf geachtet, dass sich die AutorInnen im näheren Umfeld der SDAPÖ befanden, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese auch mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen vertraut waren. Dementsprechend sind die hier vertretenen Autoren entweder führende Köpfe des sozialdemokratischen Vereins „Kinderfreunde“ oder glühende Verfechter der Glöckelschen Schulreform oder als SDAPÖ-Mitglieder maßgeblich daran interessiert, zur geistigen Erhöhung des Proletariats beizutragen. Zu den sozialistischen Erziehungstheoretikern innerhalb der Kinderfreundebewegung

¹ Anmerkung zum Parteinamen: bis Februar 1934 Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreichs (SDAPÖ), von 1945 bis 1991 Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ) und ab 1991 bis dato Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ);

zählt *Anton Afritsch* als der Gründer der Kinderfreunde. Sein 1920 erschienenes Werk „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ soll hier genauer analysiert werden. Ebenso darf in dieser Reihe *Otto Felix Kanitz'* Kinderbuch in Versen „Nazi und der Bücherwurm“ (1925) nicht fehlen, da der Autor zu den zentralen Theoretikern der sozialistischen Erziehung zählt. Neben *Kanitz* ist auch *Alois Jalkotzy* zu nennen, der zwar weniger bekannt ist, aber als Erziehungstheoretiker dem ersteren um nichts nachsteht. Sein von ihm aufgezeichnetes Märchen „Die verwünschte Fabrik“ (genaues Entstehungsdatum unbekannt) soll hier eingehender betrachtet werden. Zudem werde ich mich mit *Anton Tesareks* Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) beschäftigen. *Tesarek* setzte sich nicht nur mit Erziehungsfragen auseinander, sondern ist auch als Gründer des sozialdemokratischen Jugendvereins „Rote Falken“ bekannt. Zu den Verfechtern der Glöckelschen Schulreform muss *Josef Pazelt* zählen, dessen Werk „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ (1924) zur Debatte steht. Der wohl bekannteste Kinderbuchautor ist in diesem Zusammenhang *Friedrich Rosenfeld*, der im Zeitraum der Ersten Republik als Kulturredakteur der Arbeiter-Zeitung tätig war und damals zu den wichtigsten Filmkritikern zählte. Sein kinderliterarisches Erstlingswerk „Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder“ (1931) wird Teil meines Textkorpus sein. Diese sechs Kinder- und Jugendbücher möchte ich im Zusammenhang mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen untersuchen.

Die Frage, inwiefern außerliterarische Einflüsse das Schreiben von SchriftstellerInnen beeinflusst(e), hat mich während meines ganzen Studiums der Deutschen Philologie am meisten interessiert und beschäftigt. Dementsprechend habe ich Seminare besucht, die den Zusammenhang zwischen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und der Literaturproduktion zum Thema hatten, die aufzeigten, inwieweit gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen Eingang in literarische Werke finden/fanden und die Literatur unter dem Aspekt des ideologischen Einflusses betrachteten. So spiegelt das Thema meiner Diplomarbeit, der erziehungswissenschaftliche Einfluss auf die Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik, meine persönliche Vorliebe wider, mich literarischen Werken zu nähern. Der „Neue Mensch“ als Hauptziel der sozialistischen Erziehung richtet sich insbesondere an die heranwachsenden Arbeiterkinder, weshalb es mir nur als folgerichtig erscheint, die Kinder- und Jugendliteratur auf diesen erziehungswissenschaftlichen Diskurs hin zu untersuchen. Das Schlagwort des „Neuen

Menschen“ ist mir im Zuge meines Geschichtstudiums mehrmals untergekommen, da ich mich aus verschiedenen Blickwinkeln bereits mit der Ersten Republik auseinandergesetzt habe. Diesen Zeitraum finde ich deswegen so spannend, weil sich hier erstmals für die Menschen, die im Raume des heutigen Österreichs lebten, eine völlig neue Ausgangsposition darbot: Nach über 600 Jahren Habsburgerherrschaft werden diese Menschen plötzlich nicht mehr von einem Monarchen bevormundet, sondern finden sich in einem Staat wieder, dessen Zukunft sie selbst in Händen halten. Wie geht die Bevölkerung mit der neu gewonnenen Freiheit um? Welche Probleme und welche Möglichkeiten ergeben sich? Welche Gruppierungen lassen sich ausmachen, die das Machtvakuum zu füllen versuchen? All diese Fragen und viele weitere sind unglaublich interessant und die Tatsache, dass die Erste Republik sowohl in der Wissenschaft als auch in der öffentlichen Diskussion noch sehr umstritten ist, macht diesen Zeitraum für mich umso spannender. Beschäftigt man sich mit der Ersten Republik wird man fast unweigerlich auch mit dem Roten Wien konfrontiert, der Hochburg der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei. Diese Partei war es auch, die ihrer Wählerschaft bereits im Kleinen das bieten wollte, was sie im Großen schaffen wollte: die klassenlose Gesellschaft. Ein fein gegliedertes Netzwerk von Gewerkschaften, Genossenschaften und sozialdemokratischen Vereinen sollte das ganze Leben der ArbeiterInnen – frei nach dem Motto: von der Wiege bis zur Bahre – umschließen. Um das große Ziel, die möglichst gewaltlose Errichtung der klassenlosen Gesellschaft zu erreichen, war es allerdings nötig, „Neue Menschen“ zu erziehen. Was sich jedoch hinter diesem Schlagwort verbirgt, ob es sich hierbei nur um eine leere Worthülse handelte oder ob mehr dahinter steckte, wird in den meisten Darstellungen verschwiegen. Auf Grundlage von umfangreichen Recherchen kann jedoch bereits vorweggenommen werden, dass der „Neue Mensch“ das zentrale Ziel eines sehr umfassenden und tiefgehenden sozialistischen Erziehungsdiskurses ist.

Meine Forschungsfrage lautet daher: Inwiefern ist der Diskurs des „Neuen Menschen“ in die österreichische Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik eingegangen? Hierzu stelle ich folgende These auf: Das Bild des „Neuen Menschen“ spiegelt sich in den Protagonisten (der oben genannten) kinderliterarischen Werke von Autoren im Umfeld der Sozialdemokratie wider. Um meine These zu präzisieren, gehe ich zuerst der Frage nach, welche Eigenschaften und Fertigkeiten nun tatsächlich den „Neuen Menschen“ ausmachen. Im Anschluss daran möchte ich

untersuchen, ob sich innerhalb der Überlegungen der sozialistischen Erziehungstheoretiker Ambitionen feststellen lassen, mittels Kinder- und Jugendbüchern den „Neuen Menschen“ zu schaffen. Sollten sich welche finden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Diskurs von den genannten Autoren ganz bewusst aufgegriffen wurde. Erst nach Beantwortung dieser Fragen ist es sinnvoll, zu analysieren, inwiefern der Diskurs des „Neuen Menschen“ in die genannten kinderliterarischen Werke Eingang gefunden hat und ob sich tatsächlich auch das Bild des „Neuen Menschen“ in den kindlichen Protagonisten ausmachen lässt.

Meine Methode besteht im Allgemeinen aus einem intensiven Studium der Sekundärliteratur, insbesondere auch der Texte, die im genannten Zeitraum von den sozialistischen Erziehungstheoretikern verfasst wurden. In diesem Zusammenhang ist im Speziellen auf die Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ hinzuweisen, die zwischen 1921 und 1934 erschien und in welcher eine gründliche theoretische Auseinandersetzung über Erziehungsfragen stattfand. Auf Grundlage dieser Texte und Aufsätze werde ich die Frage beantworten, welche Eigenschaften und Fertigkeiten den „Neuen Menschen“ ausmachen. Aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen soll ein Profil des „Neuen Menschen“ erstellt werden, das mir in weiterer Folge als Schablone für die Protagonistenanalyse dienen soll.

Die Forschungslage zur sozialistischen bzw. proletarischen Kinder- und Jugendliteratur Österreichs der Ersten Republik befindet sich leider in einem sehr bedauerlichen Zustand. Ich konnte genau einen Aufsatz ausfindig machen, der sich insbesondere mit dieser Literatur auseinandersetzt. Dieser Aufsatz trägt den Titel „Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938)“, ist in der Herausgeberschrift „Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart“ erschienen und wurde von *Bernd Dolle-Weinkauff* 1997 verfasst. *Dolle-Weinkauff* gibt die wichtigsten Grundinformationen kurz und prägnant im Überblick wieder, allerdings beschäftigt er sich im Speziellen nur mit den bekannteren AutorInnen, wie *Hermynia Zur Mühlen*, *Friedrich Rosenfeld* und *Béla Balázs*; andere Autoren wiederum, die in diesem Zusammenhang auch unbedingt genannt werden müssen, wie *Josef Pazelt*, *Alois Jalkotzy* und *Anton Tesarek*, finden gar keine Erwähnung. Dementsprechend schwierig gestaltete sich die Zusammenstellung des Textkorpus, da ich auf viele Namen erst durch Zufall während meiner sehr umfangreichen und aufwendigen Rechercharbeiten gestoßen bin. Darüber hinaus ist die Sekundärliteratur zur

proletarischen Kinder- und Jugendliteratur fast ausschließlich im Hinblick auf die Weimarer Republik geschrieben worden; Bezüge zum Raum Österreich und der dort entstandenen Literatur gibt es kaum.

Die Forschungslage zur sozialistischen Erziehung in der Ersten Republik ist nicht ganz so trist, allerdings ist die Zahl der umfassenden Darstellungen auch nicht üppig. Die wahrscheinlich erste und sehr gute wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema stellt *Peter Schnecks* Dissertation „Sozialistische Erziehung im Austromarxismus. Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918 – 1934“ aus dem Jahre 1975 dar. Ebenso hervorragend und noch umfangreicher gestaltet sich *Helmut Uitz'* Monografie „Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung“, welche im selben Jahr erschien. Eine gute Aufarbeitung findet sich auch in der 2004 erstellten Diplomarbeit „Sozialistische Erziehung im Roten Wien“ von *Michaela Lillich*. Enttäuschend ist hingegen das selbstständig erschienene Werk von *Andresen Sabine* über „Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung“ aus dem Jahre 2006. Welche Aspekte das sozialistische Kindheitsbild ausmachen, wird m. E. nicht ausreichend beantwortet, die Bezüge auf die Primärquellen sind zu wenig umfangreich und auch so manche Fehlinformation findet sich in dieser Darstellung. Eine genaue Auseinandersetzung zur Rolle des Kinder- und Jugendbuches in der sozialistischen Erziehung findet sich bei *Uitz*; Hinweise zu dieser Thematik sind auch bei *Lillich* zu entnehmen.

Beim strukturellen Aufbau meiner Diplomarbeit werde ich folgendermaßen vorgehen: Zuerst werde ich mich mit dem Diskurs des „Neuen Menschen“ in der sozialistischen Erziehung beschäftigen. Hierbei werde ich zu Beginn untersuchen, welche Position das Kind innerhalb der Arbeiterbewegung des 20. Jahrhunderts einnahm, daran anschließend folgt die Konstruktion eines sozialistischen Kindheitskonzepts und die Suche nach den geistigen Wegbereitern des österreichischen Diskurses des „Neuen Menschen“. Erst auf dieser Grundlage werde ich mich mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen auseinandersetzen. Bei der Erstellung eines Profils des „Neuen Menschen“ spielen Erziehungsgrundsätze, Erziehungsziele und die Methodik der sozialistischen Erziehung eine zentrale Rolle. Nach der theoretischen Fundierung meiner Diplomarbeit werde ich mich im nächsten Kapitel mit der Rolle des Kinder- und Jugendbuches innerhalb der sozialistischen Erziehungsvorstellungen beschäftigen. Da die sozialistischen Erziehungstheoretiker sehr für das „gute“ Kinder-

und Jugendbuch warben und das Buch als Erziehungsmittel für die heranwachsenden Arbeiterkinder betrachteten, steht insbesondere die Frage im Raum, welche Kriterien ein Buch erfüllen musste, um mit „Gut“ bewertet zu werden. Ebenso werde ich hier untersuchen, ob sich Bestrebungen ausmachen lassen, eine eigenständige, ästhetisch und inhaltlich hochwertige, sozialistische Kinder- und Jugendliteratur zu etablieren. Damit einher geht auch die Frage, inwiefern der „Neue Mensch“ mit einer solchen Literatur erzogen werden sollte. Daneben soll nicht zuletzt auch untersucht werden, ob der theoretischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung praktische Initiativen zur Umsetzung der Theorie folgten. Das abschließende Kapitel trägt den Titel „Die sozialistischen Erziehungsvorstellungen in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik“. Hier sollen zuerst Begrifflichkeiten, wie Kinder- und Jugendliteratur und proletarische Literatur, näher bestimmt werden. An dieser Stelle wird auch die Forschungslage zur proletarischen Literatur für Kinder und Jugendliche noch genauer beleuchtet werden. Erst danach folgt die intensive Auseinandersetzung mit dem oben beschriebenen Textkorpus. Vorweggenommen kann bereits werden, dass sich innerhalb dieser sechs Werke, die zwischen 1920 und 1931 erschienen sind, eine literarische Entwicklung abzeichnet, weshalb es sich anbietet, ein Drei-Phasen-Modell zu entwerfen. Ob sich in diesen Werken das Bild des „Neuen Menschen“ widerspiegelt, wird noch zu untersuchen sein.

Mit meiner Diplomarbeit möchte ich einen Beitrag zur historischen Kinder- und Jugendbuchforschung leisten. Da die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik in der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch allzu sehr vernachlässigt wurde und bis jetzt keinerlei Zusammenhänge mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen hergestellt wurden, möchte ich mit dieser Arbeit den Anfang für hoffentlich noch weitere wissenschaftliche Beiträge zu diesem Thema machen. Zudem soll hier das kinderliterarische Schaffen unbekannter Autoren, wie von *Afritsch*, *Kanitz*, *Jalkotzy*, *Pazelt* und *Tesarek* gewürdigt werden, die häufig im langen Schatten der großen SchriftstellerInnen, wie *Alex Wedding*, *Hermynia Zur Mühlen*, *Auguste Lazar* und *Friedrich Rosenfeld* (allesamt gebürtige ÖsterreicherInnen), in Vergessenheit zu geraten drohen. Darüber hinaus ist es Ziel dieser Arbeit, aufzuzeigen, dass in der Ersten Republik von Seiten der Sozialdemokratie eine tiefgehende und intensive erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung stattfand, die auch in der Kinder- und Jugendliteratur nicht unberücksichtigt blieb.

2. Der Diskurs des „Neuen Menschen“ in der sozialistischen Erziehung

In diesem Kapitel steht die Klärung des Begriffs „Neuer Mensch“ im Mittelpunkt. Da der „Neue Mensch“ das Ziel aller sozialistischen Bildungs- und Erziehungsbestrebungen darstellt, das sich insbesondere an die heranwachsenden Arbeiterkinder richtet, möchte ich zuerst der Frage nachgehen, welche Position dem Kind in der Arbeiterbewegung des 20. Jahrhunderts zukam, um schließlich zu untersuchen, welches Kindheitskonzept die sozialdemokratischen Theoretiker zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zur Heranbildung des „Neuen Menschen“ gemacht haben. In den darauf folgenden Unterkapiteln soll erörtert werden, welche philosophischen Wurzeln für den austromarxistischen Diskurs des „Neuen Menschen“ maßgebend waren und inwiefern dieser durch die sozialistische Erziehung geschaffen werden sollte. Erziehungsgrundsätze, Erziehungsziele sowie die Methodik der sozialistischen Erziehung tragen schließlich dazu bei, dem Bild des „Neuen Menschen“ gewahr zu werden.

Die Sozialdemokratie der Ersten Republik, die sich auch als Kulturbewegung verstand, hatte – wie bereits angedeutet wurde – eine stark ausgeprägte pädagogische Seite mit dem missionarisch anmutenden Heilsziel der Heranbildung des „Neuen Menschen“ zur Verwirklichung der zukünftigen, klassenlosen Gesellschaftsordnung.² Das Schlagwort des „Neuen Menschen“ ist unmittelbar mit dem Begriff der „Bewusstseinsrevolution“ verknüpft und meint, dass der Sozialismus weder durch ein unmittelbar revolutionäres Aufbegehren mit der gewalttätigen Aneignung der Produktionsmittel noch per Dekret geschaffen werden könne, wenn nicht zuvor bereits die psychologischen Voraussetzungen entwickelt worden wären.³ Die Erkenntnis, dass der Mensch im Mittelpunkt steht und es seiner geistigen Reife bedarf für jegliche gesellschaftspolitische Umgestaltung wird besonders in den Worten von *Trebitsch* in der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ deutlich: „Der Mensch aber ist und bleibt nicht nur das Maß aller Dinge, sondern schließlich auch ihr letzter Bewegter (...).“⁴ In diesem Sinne sind auch die vielfältigen Bemühungen der Sozialdemokratie im Kultur- und Bildungsbereich immer mit dem

² Vgl. Leser, Norbert: Salz der Gesellschaft. Wesen und Wandel des österreichischen Sozialismus. Mit 16 Zeichnungen von Ironimus. Wien: Orac 1988. S. 19.

³ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus. Wien: Löcker 1980. S. 19.

⁴ Trebitsch, Oskar: Erziehung zu neuen Arbeitsmotiven. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 5. S. 117.

emanzipatorischen Ideal der Aufklärung verbunden gewesen.⁵ Die „Revolution im geistigen Leben“⁶ sollte sich aber bald nicht mehr nur auf die Erwachsenen der Arbeiterbewegung beschränken, sondern im zunehmenden Maße auch die Kinder des Proletariats erfassen. So schreibt *Jalkotzy*, ein wichtiger Erziehungstheoretiker, in der „Sozialistischen Erziehung“:

Trotzdem wir Männer und Frauen organisiert haben, es fehlt uns noch ein Wichtiges! Noch stehen in unseren Reihen nicht unsere Kinder! Die neue Gesellschaft werden wir aber nicht früher errichten können, bevor wir nicht unsere Kinder sozialistisch denken und fühlen gelehrt haben werden. Dann erst werden unsere Kinder sozialistisch wollen.⁷

In *Jalkotzys* Worten klingt bereits an, dass die neue Gesellschaft nur mithilfe der sozialistisch erzogenen Kinder errichtet werden kann. Noch deutlicher wird der Philosoph *Max Adler*: „Neue Menschen! – Das also ist das eigentliche Ziel einer revolutionären Erziehung, einer Erziehung, die jene neue Gesellschaft auch in den Seelen der Menschen vorbereitet (...).“⁸

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, was sich hinter dem Schlagwort des „Neuen Menschen“ verbirgt. Wie fühlt, denkt und handelt der sozialistisch erzogene, neue Mensch? Lassen sich ein klares Konzept, präzise Erziehungsziele und eine entsprechende Methodik ausmachen? Vorweggenommen sei bereits, dass die Vorstellung des „Neuen Menschen“ nicht nur ein utopischer Entwurf geblieben ist, sondern es intensive Bemühungen v. a. von Seiten der Kinderfreundebewegung gegeben hat zur praktischen Umsetzung des theoretischen Diskurses, dessen Fundamente insbesondere *Max Adler* und *Otto Felix Kanitz* gelegt haben.

2.1. Die Position des Kindes in der Arbeiterschaft

Das Bewusstsein, dass Kindheit ein besonderer Zustand ist und dass man dem Heranwachsen und der Entwicklung des Kindes viel Aufmerksamkeit schenken muss, um es zu lenken und zu erziehen, verfestigte sich speziell in der bürgerlichen

⁵ Vgl. *Leser, Norbert*: Austromarxistisches Geistes- und Kulturleben. In: *Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit*. Ring-Vorlesung 19. Mai – 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien 1., Annagasse 20. Wiss. Leitung durch Norbert Leser. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1981 (= *Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*; 1). S. 12.

⁶ *Bauer, Otto*: Die österreichische Revolution. In: *Otto Bauer Werkausgabe*. Bd. 2. Hrsg. von d. Arbeitsgemeinschaft für die Geschichte der Österreichischen Arbeiterbewegung. Wien: Europaverlag 1976. S. 742.

⁷ *Jalkotzy, Alois*: Kinderfreunde und Partei. In: *Die Sozialistische Erziehung* 2 (1922). H. 7. S. 162.

⁸ *Adler, Max*: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: Laub 1924. S. 66-67.

Gesellschaft während der Aufklärungsbewegung im 18. Jahrhundert. So ist es auch nicht verwunderlich, dass in dieser Zeit eine eigenständige Kinder- und Jugendliteratur mit gezielt pädagogischer Absicht entstand.⁹

Jedoch ist diese Erkenntnis mit ihren vielfältigen Bemühungen rund um das Kind zuerst nur auf das Bürgertum beschränkt. In der Arbeiterfamilie lässt sich eine ähnliche Entwicklung erst etwa 100 Jahre später ausmachen. Als mögliche Ursachen für diese zeitliche Verzögerung führt *Lillich* folgende Punkte auf: Zunächst sind die fehlenden materiellen Voraussetzungen gepaart mit den prekären Lebensverhältnissen des Proletariats zu nennen. Des Weiteren spielte auch eine mangelhafte schulische Ausbildung mit der Unkenntnis einer auf Vernunft basierenden Erziehung eine große Rolle. Die Mehrheit der Arbeiterschaft musste sich zudem noch dem täglichen Kampf der Existenzsicherung unter den Bedingungen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung hingeben. Darüber hinaus darf auch die fehlende Zukunftsperspektive nicht vergessen werden. Denn das Proletariat hatte im 18. und noch bis zum Ende des 19. Jahrhundert kein politisches Mitbestimmungsrecht, weshalb die Lage schier aussichtslos erscheinen musste. So ist es verständlich, warum die Elternschaft weder die Zeit noch die Kraft noch das nötige Wissen hatte, um sich hingebungsvoll um die Erziehung ihres Nachwuchses zu kümmern. Diese Situation sollte sich in Österreich erst maßgebend um die Jahrhundertwende mit dem Erstarken der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei und dem Umsturz der Monarchie nach dem Ersten Weltkrieg ändern.¹⁰

Durch die großartigen Erfolge der SDAPÖ vor allem in Wien schien das Ziel einer sozialistischen Zukunft in greifbare Nähe zu rücken. Dazu bedurfte es aber der Hilfe der Kinder:

[E]ine[r] mit Freiheitssinn, Menschenwürde und Menschenpflicht ausgestattete[n] Jugend, die uns [der sozialistisch denkenden Arbeiterschaft] gewährleistet, die bestehende Weltordnung mit starker Hand zu überwinden und durch die neue zu ersetzen.“¹¹

⁹ Vgl. Beutin, Wolfgang/Klaus Ehlert [u. a.]: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 7., erweiterte Aufl. Weimar, Stuttgart: Metzler 2008. S. 178.

¹⁰ Vgl. Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien. Das Bild des Kindes in der Zeitschrift „Die Unzufriedene“. Dipl. d. Universität Wien 2004. S. 19.

¹¹ Neuhuber, Josef: Neue Zeiten verlangen neue Menschen. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 21.

So nahm Kindheit und Jugend als entscheidende Lebensphase zur Durchsetzung des Sozialismus eine immer wichtiger werdende Position sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung sowie in der praktischen Arbeit ein.

Um die Kinder für die sozialistische Gesellschaftsordnung zu erziehen, konnte zunächst nicht über eines hinweggeblickt werden:

[Über] die furchtbare Kinderarbeit, welche die Kinder schon vom zartesten Alter angefangen in ihre Werkstätten und Fabriken trieb und ihnen dort die einzige Erziehung gab, die sie für diese Kinder nötig hält, die Erziehung zum lebendigen Werkzeug der Produktion.¹²

Nach *Otto Felix Kanitz* bedeutete dies in Zahlen ausgedrückt, dass im Jahre 1908 1,5 Mio. Kinder, davon 270.000 im Alter zwischen sechs und acht, Erwerbsarbeit und/oder Hausarbeit leisten mussten. Das entsprach einem Wert von 34,8 % aller Kinder in Österreich. Von diesem Prozentsatz ausgehend, wurde weiters erhoben, dass 44,2 % jener Heranwachsenden in mehreren Arbeitszweigen (z. B. Industriearbeit und Landwirtschaft, Hausarbeit und Industriearbeit usw.) tätig waren.¹³ Hierbei wurde hervorgehoben, dass Mädchen potenziell mehr von Kinderarbeit betroffen waren als Buben, was auch andersorts immer wieder betont wird.¹⁴ *Kanitz* bedauerte zwar, dass es keine umfassenderen Statistiken über mehrere Jahre hinweg gab, allerdings waren diese Zahlen bereits Anlass genug, um den dringenden Handlungsbedarf aufzuzeigen:

Das Los der vielen Proletarierkinder, die also noch in der Gegenwart neben ihrer Lernarbeit in Gewerbe, Industrie, Heimarbeit oder Landwirtschaft arbeiten müssen, ist furchtbar. Ist es notwendig, all die schlimmen körperlichen und seelischen Folgen dieser Arbeit aufzuzählen? Ist es nicht selbstverständlich, dass die Mehrzahl dieser unglücklichen Kinder, mit den schwersten körperlichen und seelischen Schäden behaftet, das Land ihrer traurigen Kindheit verlassen? Und wird die Qual der Ausbeutung nicht noch riesenhaft verstärkt durch die vollkommene Wehrlosigkeit des Proletarierkindes? Erwachsene können sich organisieren, Gesetze erwirken, streiken, sie können schließlich Revolution machen – aber Kinder? Sind sie nicht wehrloser als die Sklaven? Ja – die konnten manchmal Sklavenaufstände zuwege bringen – Kinderaufstände kennt die Geschichte nicht.¹⁵

¹² Adler, Max: Neue Menschen, S. 13.

¹³ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Hrsg. von Lutz von Werder. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1974 (= Fischer-Taschenbuch; 6240: Bücher des Wissens). S. 30-31.

¹⁴ Vgl. ebda. S. 31 und vgl. O. A.: Eine Kinderlesehalle. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 9. S. 328-330.

¹⁵ Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 37.

Dementsprechend mussten zuerst die grundlegenden Lebensbedingungen geschaffen werden, bevor man an die Erziehung zum „Neuen Menschen“ herangehen konnte. Die Bemühungen der SDAPÖ reichten von der Installierung von Kinderschutzgesetzen bis zur Einrichtung eines Kindergarten- und Hortwesens.¹⁶ Auch bereitete die hohe Säuglingssterblichkeitsrate große Sorge, welcher man mit einem unentgeltlichen Gesundheitswesen und dem Bau adäquater Wohnhausanlagen entgegenzuwirken versuchte.¹⁷ Des Weiteren bemühte man sich um eine Verbesserung des Rechtsstatus von unehelichen Kindern.¹⁸ 1925 wurde zudem die erste Kinderübernahmestelle Europas und zahlreiche Kinderfreibäder in Wien eröffnet, um Lungenkrankheiten vorzubeugen.¹⁹ Darüber hinaus darf die Tätigkeit des Vereins „Kinderfreunde“ nicht vergessen werden, dessen Gründer, *Anton Afritsch*, sich immer für das Wohlergehen und Recht des Kindes einsetzte. 1923 kam es auf Bestreben des Schulreformers *Otto Glöckel* zur Vereinigung mit der Organisation „Freie Schule“ zum Verein „Freie Schule – Kinderfreunde“. Dadurch sollte die Schulreform in einem Gesamtplan von Fürsorge und Sozialpolitik eingebettet werden. Dies veranlasste sogar *Adolphe Ferrière*, einen Schweizer Pädagogen, Wien zur „Hauptstadt des Kindes“ zu erklären.²⁰

Es müssten an dieser Stelle noch viele andere Maßnahmen genannt werden, die im Zeichen des Kindes standen, wie z. B. die Errichtung von Kinderlesehallen sowie Kinder- und Jugendbibliotheken,²¹ allerdings würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Festgehalten sei jedoch, dass am Ende des Ersten Weltkrieges und in den ersten Jahren der neu gegründeten Republik sich die Bemühungen insbesondere im Bereich der Fürsorge bewegten. Erst Anfang/Mitte der 20er-Jahre zeichneten sich immer stärker Erziehungsbestrebungen, die ganz im Lichte des „Neuen Menschen“

¹⁶ Vgl. ebda. S. 34 und vgl. Schlesinger, Therese: Der Klassenkampf und das Kind. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 5. S. 116.

¹⁷ Vgl. Wolfgruber, Gudrun: Kindsein in Wien – Sozialpolitische und psychologische Intentionen der Jugendwohlfahrt zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Vortrag im Rahmen der Festveranstaltung 100 Jahre Kinderfreunde. Online unter:

http://sbg.kinderfreunde.at/data/karin/Kindsein_in_Wien.Vortrag.Wolfgruber.pdf (Stand: 19.03.11, 16:25 Uhr). S. 3 und vgl. Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei. Fünfzig Jahre Kinderfreunde. Wien: Jungbrunnen 1957 (= Wir und unsere Kinder; 3). S. 4-5.

¹⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 78-80 und vgl. Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei. S. 5.

¹⁹ Vgl. SPÖ: Kinderfreibäder. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/page.php?P=11828> (Stand: 19.03.11, 16:40 Uhr) und vgl. SPÖ: Kinderübernahmestelle. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/page.php?P=11563> (Stand: 19.03.11, 16:41 Uhr).

²⁰ Vgl. Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München, Basel: Reinhardt 2006. S. 36-37.

²¹ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 95-97.

standen, ab. Diese Wandlung lässt sich am deutlichsten am Verein der „Kinderfreunde“ ausmachen:

Bei ihrer Gründung waren die Kinderfreunde eine Selbsthilfeinitiative von Arbeitereltern, die durch Bildung und vor allem durch Fürsorge-maßnahmen das Leben der Kinder aus der Arbeiterklasse verbessern wollten. In der 1. Republik verstanden sich die Kinderfreunde als sozialistischen Erziehungsverband.²²

Dass das Arbeiterkind und seine Erziehung zusehends in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rückte, ist ohne Zweifel mit dem Ziel der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei verbunden gewesen, die kapitalistische Gesellschaft hin zu einer klassenlosen, sozialistischen Ordnung zu verändern. Dieser Prozess sei auch gar nicht ungewöhnlich, wie *Kanitz* und *Adler* anmerken, denn auch im Bürgertum gewannen Bildungs- und Erziehungsfragen des Kindes erst dann an Bedeutung als es zur revolutionär kämpfenden Klasse im 18. Jahrhundert aufstieg und die Forderung nach einer neuen, menschlichen Gesellschaftsordnung erhob. Dementsprechend sah sich die Arbeiterschaft in derselben Situation wie das Bürgertum vor etwas mehr als 100 Jahre zuvor: als ehemals unterdrückte, jetzt aber aufstrebende, revolutionäre Klasse.²³

Heute erheben wir Anspruch darauf, als die Kämpfer für das echte Menschentum angesehen zu werden, wenn wir für den Sozialismus kämpfen. Sozialistische Erziehung oder Erziehung zum Menschentum ist für uns ein und dasselbe.²⁴

Noch aber sollte es an Helfern und Mitkämpfern fehlen, die für eine sozialistische Erziehung eintraten, weshalb man sich im Jahr 1925 veranlasst fühlte, eine Ausstellung mit dem Titel „Das proletarische Kind“ zu organisieren. Hierbei sollte nicht nur auf die kargen Lebensumstände und die Not des Arbeiterkindes aufmerksam gemacht werden, sondern auch auf die Notwendigkeit „seiner Erziehung und Befreiung.“²⁵

²² Dobesberger, Bernd: o. T., zitiert nach: Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte, S. 36.

²³ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 3. S. 4-5 und Adler, Max: Neue Menschen, S. 21.

²⁴ Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik, S. 5.

²⁵ Vgl. Arbeitergemeinschaft sozialistischer Erzieher: Eine Ausstellung: „Das proletarische Kind.“ In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 8/9. S. 233-234.

2.2. Das sozialistische Kindheitskonzept

Bevor auf den „Neuen Menschen“ und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten eingegangen werden kann, muss zuerst erörtert werden, von welchem Kindheitsbild bzw. -konzept die Sozialdemokratie der Zwischenkriegszeit ausgegangen ist. Der Forschungsstand ist diesbezüglich sehr mangelhaft, weshalb ich hier selbst den Versuch unternehme, Kategorien basierend auf einer intensiven Literaturrecherche zu entwickeln.

Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft

Dass Kindheit eine entscheidende Lebensphase im Kampfe um die zu errichtende, sozialistische Gesellschaftsordnung darstellt, war den Sozialdemokraten der Ersten Republik durchaus bewusst.²⁶ Bereits im Kindesalter sollte der sozialistische Geist gepflegt werden, denn die psychologische Reife wurde als fast ebenso wichtig, wenn nicht sogar als wichtiger eingeschätzt als die ökonomischen und materiellen Bedingungen, um die kommende Weltordnung zu schaffen.²⁷ Energisch weist *Kanitz* darauf hin, dass die „Proletarienkinder von heute die revolutionären Klassenkämpfer von morgen sind“²⁸ und forderte von den erwachsenen ArbeiterInnen „ein neues Verhältnis zu ihren Kindern.“²⁹ So erweiterte sich um etwa 1920 das Aktionsfeld der Kinderfreunde von der Fürsorge um die große Zukunftsaufgabe, die die Kinder zu vollbringen hatten. Damit rückten aber auch zusehends Erziehungsfragen in den Mittelpunkt.³⁰ Dass die Erziehung immer eine wichtige Rolle spielte beim Erhalt oder bei der Veränderung einer Gesellschaft, war den Theoretikern des Austromarxismus nicht unbekannt,³¹ weshalb man die sozialistische Erziehung als „Kampfmittel des revolutionären Klassenkampfes“³² betrachtete. Auch *Jalkotzy* ist der Auffassung, dass sozialistische Erziehung die neue Gesellschaft zwar nicht alleine erzeugen kann, jedoch ihre Entwicklung fördern, wenn nicht sogar beschleunigen kann.³³ *Max Winter* meint darüber hinaus, dass die Arbeiterschaft in ihrer gegenwärtigen Lage

²⁶ Vgl. Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte, S. 46.

²⁷ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 26-27 und vgl. Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei, S. 164.

²⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze. Wien: Jungbrunnen 1929. S. 13.

²⁹ Ebda. S. 13.

³⁰ Vgl. Kerlów-Löwenstein: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 1. S. 1.

³¹ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 21.

³² Ebda. S. 24.

³³ Vgl. Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 4. S. 82.

nichts Wichtigeres für die sozialistische Zukunft machen könne, als für die sozialistische Erziehung ihrer Kinder einzutreten.³⁴

Proletarier aller Länder, gebt dem sozialen Staate im Klassenstaate sozialistisch vorgeschulte Kämpfer, gebt ihm eine hochherzige Jugend voll klarem Wollen, voll Freiheitsdrang und voll gegenseitiger Hilfsbereitschaft und ihr habt dem sozialistischen Staat die Zukunft gesichert, und ihr habt das wichtigste getan, das Proletariat zu befreien und damit die Menschheit.³⁵

Es ist vor allem der Verdienst der Kinderfreunde auf die große Zukunftsaufgabe der Kinder aufmerksam gemacht zu haben. Diese Organisation war es auch, die von der Partei dazu bestimmt wurde, die sozialistische Erziehung durchzuführen, wovon weiter unten noch die Rede sein wird.³⁶ Der grundsätzliche Konsens lautete: „Ohne sozialistische Kindererziehung gibt es keinen Sozialismus.“³⁷

Das familienkritische Kindheitskonzept

Die sozialistischen Bildungstheoretiker stellten sich auch die Frage, welche Erziehungseinrichtungen – neben der Kinderfreundeorganisation – noch geeignet wären, sozialistische Erziehung durchzuführen. Dabei wurden die bürgerliche Schule und die Kirche als ungeeignet oder in nur sehr eingeschränktem Maße, wie das auf die Schule zutraf, als geeignet erachtet, die proletarischen Kinder auf den Sozialismus vorzubereiten.³⁸ Welche Beurteilung erhielt jedoch die Familie als die kleinste, aber ursprünglichste Erziehungseinheit in diesem Kontext?

Grundsätzlich trat die SDAP für eine partnerschaftliche Beziehung zwischen den Eheleuten und deren Kindern ein und lehnte die patriarchalische Familienordnung ab.³⁹ In Bezug auf die Erziehungsfunktion der Familie weisen die Bildungstheoretiker nach, dass der Einfluss des Elternhauses zum damaligen Zeitpunkt bereits sehr gering war. Mit Verweis auf *Otto Rühle* stellte man fest, dass die Familie hauptsächlich eine Schlaf- und Essensgemeinschaft war, was eine Reduktion ihrer Aufgabenfelder auf die Fortpflanzung und die Verpflegung der Familienangehörigen

³⁴ Vgl. Winter, Max: Das Kind und der Sozialismus. Eine Betrachtung. Berlin: Dietz Nachfolger 1924 (= Erziehung und Unterricht, Pädagogik; 53). S. 135.

³⁵ Ebda. S. 135.

³⁶ Vgl. Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei, S. 10, 12.

³⁷ Freundlich, Emmy: Die Kinderfreunde und die Gewerkschaft. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 9-11.

³⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.). In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 5. S. 2-5 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 78-82.

³⁹ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 42.

bedeutete. Nur mehr ein kleiner Teil der Erziehung war ihr im Verlauf des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses geblieben⁴⁰ und auch dieser schien sich noch zu verringern: Denn neben der hohen Erwerbstätigkeit des Mannes musste in vielen Fällen nach dem Ersten Weltkrieg auch die Frau einem Beruf nachgehen, um die Existenz der Familie sichern zu können.⁴¹

Darüber hinaus zweifelte man daran, ob die proletarische Familie im Stande wäre, sozialistische Erziehung zu leisten. So schreibt *Kanitz*: „Die Familie ist als Produkt der bürgerlichen Gesellschaft durchsetzt von bürgerlicher Ideologie und leistet täglich und stündlich bürgerliche Klassenerziehung.“⁴² Leider käme es in vielen Familien vor, auch wenn der Vater überzeugter Sozialist ist, dass dieser trotzdem unbewusst patriarchal als Familienoberhaupt über die anderen Familienmitglieder verfügt und seine erfahrene Unterdrückung am Arbeitsplatz an Frau und Kinder weitergibt. Jedoch könnten keine sozialistisch fühlenden und denkenden Menschen herangezogen werden, wenn in der Familie beschimpft, geprügelt und zu blindem Gehorsam erzogen werde.⁴³ So „besteht die ernsteste Gefahr, dass die proletarische Familie zur Vollstreckerin der bürgerlichen Ideologie wird.“⁴⁴

Aus diesem Grund bestand ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich der Kinderfreunde darin, Aufklärungsarbeit bei den Proletariereltern zu leisten, sodass diese in der Lage wären, ihre Erziehung im Sinne der sozialistischen zu gestalten. Als Kontaktorgan zu den Eltern wurde neben der Vortragstätigkeit die Zeitschrift „Der Kinderfreund“ eingerichtet, die die Mitglieder des Vereins regelmäßig erreichte.⁴⁵

Bei der Analyse der Beiträge der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ – ein pädagogisches Blatt, dessen Zielgruppe vorwiegend die Funktionäre der sozialistischen Bildungsarbeit waren – fällt jedoch ein hauptsächlich negativ gezeichnetes Bild der proletarischen Familie auf. Dementsprechend fällt auch *Marianne Pollaks* Beurteilung folgendermaßen aus:

Der Kampf gegen den Kapitalismus stellt an den proletarischen Nachwuchs die höchsten Erziehungsanforderungen. Aber die proletarischen Eltern haben weder die Zeit noch die Schulung, diesen Anforderungen zu genügen. Darum kann die Erziehung des Proletarierkindes nicht länger mehr Familienangelegenheit bleiben; darum

⁴⁰ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 74.

⁴¹ Vgl. Schlesinger, Therese: Der Klassenkampf und das Kind, S. 116.

⁴² Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.). In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 4. S. 5.

⁴³ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 77.

⁴⁴ Ebda. S. 77.

⁴⁵ Vgl. Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien, S. 63.

musste, hier wie überall, die Arbeiterklasse im genossenschaftlichen Zusammenschluss das Mittel finden, dem einzelnen Elternpaar die seine Kräfte übersteigende Aufgabe des Erziehens abzunehmen. Das ist die Funktion der „Kinderfreunde“.⁴⁶

Da die Familie als „egoistisches Gebilde“⁴⁷ eingestuft wurde, die nicht in der Lage sei, zum solidarischen Handeln anzuleiten, zeichnete sich deutlich der Wunsch nach eigenen Erziehungseinrichtungen ab. Das Ziel stand fest, eine Jugend, die gar nicht mehr anders konnte, als sozialistisch zu denken und zu fühlen, zu erziehen.⁴⁸ In diesem Sinne schreibt *Adler*:

Am sichersten freilich wäre dieses Ziel zu erreichen, wenn es möglich wäre, die Proletarierkinder auch schon physisch der Umklammerung durch die alte Welt zu entziehen, wenn sie also in eigenen sozialistischen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten von vornherein wie in einer Art kommunistischer Schulgemeinde aufwachsen.⁴⁹

Der Gedanke, die Kinder vor dem Traditionalismus und Konservatismus der alten Gesellschaft zu bewahren und sie nicht mehr in der Ideenwelt der zu überwindenden Weltordnung aufwachsen zu lassen, ist nicht neu. *Adler* reiht sich hier bewusst in die Linie der „schöpferischen Pädagogik“⁵⁰ *Kants* und *Fichtes* ein und stellt der häuslichen Erziehung die Erziehung in dafür geeigneten Einrichtungen gegenüber.⁵¹ Das Dilemma der sozialistischen Bildungstheoretiker bestand nun darin, dass ihnen bewusst war, dass die proletarische Familie nur in den wenigsten Fällen im Stande ist, Erziehung nach den sozialistischen Erziehungsgrundsätzen, auf die ich weiter unten noch zurückkommen werde, zu leisten. Viel mehr würden die Eltern unwissentlich ihre Kinder für die althergebrachte, bürgerliche Gesellschaftsordnung erziehen und damit den Kampf für eine bessere und menschenwürdigere Zukunft zunichte machen. Deshalb wurde großer Wert auf die Elternarbeit bei den Kinderfreunden gelegt. Zugleich war man sich jedoch über den geringen Wirkungsgrad dieser Aufklärungskampagne im Klaren, weshalb man von eigenen Erziehungseinrichtungen zu träumen begann. Man wusste aber, dass man dafür weder über die materiellen Voraussetzungen noch – und das war viel entscheidender – über die geistige Bereitschaft im Proletariat verfügte.

⁴⁶ Pollak, Marianne: Wer soll das Proletarierkind erziehen? In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 17.

⁴⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 5.

⁴⁸ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 79.

⁴⁹ Ebda. S. 79.

⁵⁰ Ebda. S. 79.

⁵¹ Vgl. ebda. S. 79-80.

Das Kind als weder gut noch böse geboren

Das Denken der Aufklärung im 18. Jahrhundert war bestimmt vom Selbstvervollkommnungsgedanken. Dabei ging man davon aus, dass in jedem Menschen moralische Fähigkeiten angelegt seien, die es zu erziehen galt. Erst dadurch sei der Weg zur steten Vervollkommnung gesichert. Dieser Idee ging der neue Glaube an das naturhaft Gute im Menschen voraus. Damit brach man mit der Annahme, welche die christlich-augustinische Tradition beherrschte, dass der Mensch naturhaft böse sei.⁵²

Es stellt sich nun die Frage, welches Kindheits- bzw. Menschheitskonzept die sozialistischen Bildungstheoretiker zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machten. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass man den Gedanken der Aufklärungs-Pädagogik, der Mensch sei naturhaft gut, für falsch hielt. Viel mehr folgte man der Anschauungsweise Kants:⁵³

Ob der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt.⁵⁴

In diesem Sinne verstand man die Natur des Menschen und sein Bewusstsein nicht als etwas Vorgegebenes und Unveränderbares, sondern als etwas, das es erst galt, durch Erziehung hervorzubringen. Dies bedeutete eine Abkehr vom Glauben, dass die Natur des Menschen etwas biologistisch oder transzendent Vorherbestimmtes sei. Viel mehr wurde die aktiv, tätige Rolle des Individuums betont.⁵⁵

Man ging davon aus, dass sich im Kinde sehr viele, unterschiedliche und zum Teil sich widerstrebende Anlagen befinden würden. Dementsprechend verstand man Erziehung auch als „die zielbewusste und planmäßige Förderung beziehungsweise Hemmung (Ablenkung) bestimmter Anlagen des Kindes durch den Erwachsenen (...).“⁵⁶

⁵² Vgl. Küenzlen, Gottfried: Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. München: Fink 1994. S. 94.

⁵³ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus. Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918 – 1934. Diss. d. Universität Wien 1975. S. 120.

⁵⁴ Kant, Immanuel: Über Pädagogik. 5. Aufl. Bochum: Kamp 1984 (= Kamps pädagogische Taschenbücher; 5: Historische Pädagogik). S. 79.

⁵⁵ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 44-45.

⁵⁶ Landesgruppe Wien der österreichischen Schul- und Kinderfreunde: Definition Erziehung, zitiert nach: Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 26.

Die politische Kindheit

Immer wieder mussten sich die sozialistischen Bildungstheoretiker den Vorwurf der Opposition gefallen lassen, man würde den Kindern die unbeschwerte Zeit der Kindheit rauben und sie in das politische Tagesgeschehen hineinziehen. Diesen Vorwurf wies man in der SDAP vehement zurück und machte darauf aufmerksam, dass das proletarische Kind täglich und stündlich mit dem Klassenkampf und seinen Auswirkungen konfrontiert sei. Man solle nur an den beständigen Existenzkampf der Arbeiterfamilien, an die Folgen von Streiks und Aussperrungen, welche die Kinder nur zu deutlich am eigenen Leibe verspüren,⁵⁷ oder an die Ungerechtigkeiten im Bildungssektor denken, indem man den Proletarierkindern nur „ein gewisses Minimum von Bildung und Erziehung“⁵⁸ zubilligt, um sie zu „brauchbare[n] und gefügige[n] Arbeitsinstrumente[n] zu [machen].“⁵⁹ Adler geht sogar noch weiter und spricht von blankem Hohn gegenüber den proletarischen Kindern, wenn man die „Kindheit und Jugend als die goldene Zeit der Unschuld und Sorglosigkeit (...)“⁶⁰ bezeichnet. Denn „die reine Atmosphäre der Kindheit und Jugend“⁶¹ sei im kapitalistischen Zeitalter nur ein Mythos. In ähnlicher Weise beurteilt auch Jalkotzy die Lage des Arbeiterkindes, zusätzlich weist er aber noch auf die fehlende Zukunftsperspektive ohne die sozialistische Erziehung hin:

Kann jemand behaupten, die sozialen Klassenunterschiede machen halt vor unseren Kindern? Wir wissen, dass gerade das Gegenteil der Fall ist. Wir glauben nicht ganz uneingeschränkt an das Märchen von der „frohen Kindheit“! Unsere Kinder verspüren das Elend der Ausbeutung nicht nur auch, sie verspüren es sogar stärker als die Erwachsenen. Sie haben noch nicht wie ihre Eltern jene starke Überzeugung, diesen unerschütterlichen Glauben an eine bessere, neue Welt. Sie müssen das Elend ihrer freudlosen Tage tragen, ohne jenen trost- und kraftgebenden Ausblick in eine sozialistische Welt zu haben. Und eben diesen Ausblick, den Glauben, diese Zuversicht wollen wir mit unserer Erziehung unseren Kindern geben.⁶²

Aus diesem Grunde sei es von Eltern und Erziehern verfehlt, die Kinder zwanghaft in eine unpolitische, von allen Gegensätzen freie und märchenhafte Welt zu schließen. Denn zum einen ist eine solche wertfreie Welt angesichts der erbarmungslosen

⁵⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kind und Tagespolitik. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 6/7. S. 139 und vgl. Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei, S. 163.

⁵⁸ Adler, Max: Neue Menschen, S.14.

⁵⁹ Ebda. S. 14.

⁶⁰ Ebda. S. 70.

⁶¹ Ebda. S. 13.

⁶² Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei, S. 163.

Wirklichkeit der Arbeiterfamilien nicht herstellbar und zum anderen verlangen die Kinder durch ihr Fragen nach Aufklärung, auch in Bezug auf gesellschaftliche und politische Belange. Zudem würden sich die Kinder ohnehin ihre eigene, innere Welt konstruieren, um sich vor einem Anprall mit der Realität zu schützen. Dies erklärt auch ihren schier unstillbaren Wissensdrang und ihr Streben, die Welt gedanklich zu durchdringen. Deshalb wäre es falsch, den Heranwachsenden Erkenntnisse zu verwehren, für die sie bereit sind und nach denen sie ausdrücklich verlangen. Vermieden sollte es hingegen werden, den Kindern Wissen aufzudrängen, für das sie noch kein Interesse zeigen und demzufolge auch kein Verständnis aufbringen können.⁶³

Festzuhalten bleibt, dass man Kindheit und Erziehung als etwas zutiefst Politisches auffasste und einer idyllischen Kindheit und Jugend in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung sowie der Möglichkeit einer neutralen Erziehung eine klare Absage erteilte. Tendenzlose Erziehung konnte es nach den sozialistischen Bildungstheoretikern niemals geben, da jede Zeit und Kulturgemeinschaft andere sittliche Grundgesetze als die allgemein anerkannten achteten und nach diesen erzogen,⁶⁴ aber darauf soll weiter unten noch genauer eingegangen werden. Auch wurde gezeigt, dass man Kinder und Jugendliche als unmittelbar Involvierte im Klassenkampf betrachtete und danach die Forderung an die erwachsenen Proletarier erhob, die Heranwachsenden als kleine Klassengenossen anzusehen und sie dementsprechend zu behandeln.⁶⁵

Das Kind als Gemeinschaftswesen

Ein zentrales Ziel der sozialistischen Erziehung war, das Gefühl der Solidarität zu stärken und zu entfalten. Dabei ging man davon aus, dass das Gemeinschaftsgefühl als Urtrieb in jedem Menschen vorhanden sei:⁶⁶

Dass der sozialistische Gedanke, das Gefühl der Gemeinschaft in jedem Menschen steckt, dass die menschliche, vielleicht sogar die natürliche Solidarität so alt wie die Menschheit selbst ist.⁶⁷

⁶³ Vgl. Schlesinger, Therese: Sozialismus in der Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 3-4.

⁶⁴ Vgl. ebda. S. 1-2.

⁶⁵ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 75-76.

⁶⁶ Vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 429 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 39-40.

⁶⁷ Kropotkin, Peter: Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung, zitiert nach: Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung. S. 82.

Man stützte sich diesbezüglich auf die Lehre der Individualpsychologie, deren Begründer und wichtigster Vertreter *Alfred Adler* war. Eine seiner wesentlichsten Erkenntnisse bestand in der Entwicklung des Konzepts zum Gemeinschaftsgefühl, welches Grundlage und Voraussetzung zur Bildung jeglicher sozialen Gemeinschaft sei. Dies schloss man aus den Einsichten zur menschlichen Urgeschichte, den Anfängen der Zivilisation und dem Entstehen der ersten höheren Kulturen. Sämtlicher Fortschritt wäre ohne das Gemeinschaftsgefühl oder der Fähigkeit des Zusammenarbeitens nicht möglich gewesen. Die Sprache stellt auch ein deutliches Zeichen der sozialen Natur des Menschen dar, da sie das Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation mit den Mitmenschen ausdrückt. Die Möglichkeit, das Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln, ist nach den Erkenntnissen der Individualpsychologie angeboren, weil die Existenz einer menschlichen Gemeinschaft unmittelbar an die Fähigkeit der Mitglieder, zu kooperieren, gekoppelt ist.⁶⁸

Das Kind ist ebenso Teil dieser sozialen Einheit und am dringendsten auf die Fürsorge und den Schutz der Gemeinschaft angewiesen. Dass sein Lernen und sein Fortschritt unwiderruflich an die Hilfe oder Mithilfe der Erwachsenen gebunden sind, prägt das Bewusstsein der Heranwachsenden. Die Liebe, die das Kind in seiner Umgebung empfängt, bringt seinen sozialen Instinkt hervor, der von Geburt an in ihm angelegt war. Allerdings gibt es auch Faktoren, die das Gemeinschaftsgefühl hemmen oder verkümmern lassen. So beispielsweise eine auf Unterdrückung ausgerichtete Erziehung, oder aber das bürgerliche Schulsystem, das den Wettbewerb und den Konkurrenzkampf in den Vordergrund stellt, anstatt die Anleitung zur gegenseitigen Hilfe.⁶⁹

In der Individualpsychologie lehnte man es ab, den Menschen nur für sich alleine zu betrachten und führte die Erfolglosigkeit aller bisherigen Psychologie auf diese Methode zurück. Man argumentierte, dass es das isoliert betrachtete Individuum nicht gäbe, sondern, dass man viele Prozesse und Abläufe im Menschen nur aus

⁶⁸ Vgl. Adler, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie. In: Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit. Ring-Vorlesung 19. Mai – 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien 1., Annagasse 20. Wiss. Leitung durch Norbert Leser. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1981 (= Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert; 1). S. 166-167 und vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung. S. 429.

⁶⁹ Vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 429 und vgl. Adler, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie, S. 167-169.

seiner Stellung in bzw. zu seiner Gemeinschaft verstehen könne.⁷⁰ So schreibt *Adler*: „Kein Psychologe kann die Bedeutung irgendeiner Erfahrung erfassen, falls er sie nicht im Zusammenhang mit der Gemeinschaft betrachtet.“⁷¹

Die sozialistischen Bildungstheoretiker waren sich der überragenden Bedeutung des Gemeinschaftslebens für das einzelne Kind und den Jugendlichen bewusst und hofften – gestützt auf die Individualpsychologie –, Einsicht in die Gesetze desselben zu erlangen. Denn man stufte den Gesellschaftsdrang der Heranwachsenden als viel stärker ein als beim Erwachsenen, weshalb es für den sozialistischen Erzieher unumgänglich sei, sich Kenntnisse über das Gemeinschaftsleben der Jugend zu erwerben.⁷²

Da es der sozialistischen Erziehung widersprach, den Kindern autoritär vorzugeben, wie sie denken und fühlen sollten oder ihr Tun und Handeln gestalten müssten, war man bestrebt, „[d]ie Gemeinschaft zum erziehenden Faktor zu machen.“⁷³ Es ging darum, die Kinder zu selbstbestimmenden und eigenverantwortlichen Menschen zu erziehen. Dazu musste man ihnen ein Höchstmaß an Mitspracherecht in Bezug auf Organisation und Regelung des Zusammenlebens in großen Kindergemeinschaften gewähren. Dies konnten die „Kinderfreunde“ und die „Roten Falken“ leisten, insbesondere aber auch die sich über Wochen erstreckenden großen Lebensgemeinschaften. Beispielhaft sind hier die Kinderkolonie in Gmünd im Jahre 1919 und die 1927 arrangierte Kinderrepublik Seekamp bei Kiel zu nennen. Ziel war es, dass die Kinder erkannten, dass die Sicherung des eigenen Wohlergehens untrennbar mit der Sicherung des Wohls der Gemeinschaft verbunden ist. Arbeit war dementsprechend nicht als Lohnarbeit zur Existenzsicherung gebrandmarkt, sondern als Arbeit für das Wohlbefinden des Kollektivs. Auch die Regeln und Gesetze des Zusammenlebens wurden nicht diktiert, sondern ergaben sich aus der unmittelbaren Realität des gemeinsamen Lebens und wurden als solche einhellig und gleichberechtigt beschlossen. Die Akzeptanz der so festgelegten Vorschriften war demzufolge auch viel höher als wenn sie fremdbestimmt gewesen wären und damit

⁷⁰ Vgl. Lazarsfeld, Paul: Die sozialistische Erziehung und das Gemeinschaftsleben der Jugend. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 8. S. 191-192 und vgl. Adler, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie, S. 166.

⁷¹ Adler, Alfred: Menschenkenntnis, zitiert nach Adler, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie, S. 166.

⁷² Vgl. Lazarsfeld, Paul: Die sozialistische Erziehung und das Gemeinschaftsleben der Jugend, S. 192-193.

⁷³ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 85.

wurde auch ihr Befolgen zur Selbstverständlichkeit und musste nicht von Aufsichtspersonen geahndet werden.⁷⁴

Grundlage war immer der Gedanke, dass das Gemeinschaftsgefühl in jedem Menschen angelegt sei und dass man nur die Bedingungen (z. B. durch Kinderkolonien) schaffen müsse, um das soziale Denken und Handeln zu entfalten. Man war sich über Folgendes im Klaren: „Die geringste gemeinsame Arbeit erzeugt mehr Gemeinschaftssinn als die schönsten rednerischen Leistungen über Sozialismus.“⁷⁵ Die wesentliche Aufgabe bestand darin: „sich selbst erziehende Gemeinschaften zu organisieren.“⁷⁶

Kindheit und Minderwertigkeitsgefühl

Wie bereits erörtert wurde, schloss man aus den Erkenntnissen der menschlichen Urgeschichte und der Entwicklung der Zivilisation, dass als wesentliche Voraussetzung für das Entstehen einer höheren Kultur der Gesellschaftstrieb bzw. das Gemeinschaftsgefühl im Menschen von Geburt an angelegt sein müsse. Dabei stützte man sich auf die Lehre der Individualpsychologie, die diese Einsicht auf wissenschaftlicher Basis bekräftigte.

Neben dem Gesellschaftstrieb gibt es nach Ansicht der sozialistischen Bildungstheoretiker aber noch einen weiteren ursprünglichen Trieb, der sich im Widerstreit mit dem ersteren befindet: den individualistischen Trieb bzw. das Geltungsstreben. Hierbei handelt es sich um das Begehren nach Ansehen und eigenem Glück.⁷⁷ Das Geltungsstreben ist Folge des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls. Diesbezüglich bezog man sich wiederum auf die Thesen der Individualpsychologie: Da das Kind aufgrund seiner physischen und geistigen Konstitution ständig auf die Hilfe und Fürsorge der Erwachsenen angewiesen ist, wird es sich – sobald es sich seiner Lage bewusst wird – klein, schwach und unbeholfen fühlen. Sein ganzes Streben richtet sich in Folge auf den Erwerb von Anerkennung gegenüber den Erwachsenen, mehr Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. So wird der ständige Versuch, das Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden, zu einem zentralen Faktor in der kindlichen Entwicklung. Das Kind wird

⁷⁴ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 66-69.

⁷⁵ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 84.

⁷⁶ Lazarsfeld, Paul: Die sozialistische Erziehung und das Gemeinschaftsleben der Jugend, S. 194.

⁷⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Was lehrt uns die Geschichte! In: Seht, wie die Zukunft euch grüßt! Der schulentlassenen Jugend gewidmet von dem Arbeiterverein „Kinderfreunde Niederösterreichs. Wien: Vorwärts o. J. S. 24-25.

im Streben nach Macht und Geltung auch Rückschläge erleiden, weshalb es auch List und Lüge anwenden wird, um scheinbar Erfolg zu haben. Gleichzeitig findet sich im jungen Menschen – wie zuvor erläutert – der Gemeinschaftstrieb bzw. der soziale Instinkt, der durch die Liebe und Fürsorge, die das Kind in seiner Umgebung erhält, erwacht, sich aber im Widerstreit mit dem Geltungstrieb befindet. Desto eher nun der/die Heranwachsende Selbstsicherheit und Vertrauen in seine/ihre Fähigkeiten gewinnt, desto schneller wird sich das Gemeinschaftsgefühl entfalten können. Bleibt jedoch das Minderwertigkeitsgefühl stark und nimmt in Folge dessen der Kampf um Ansehen keine mildereren Züge an, kann das im schlimmsten Fall zur Verkümmern des sozialen Instinkts führen.⁷⁸

Die sozialistischen Bildungstheoretiker gingen nun daran, zu untersuchen, welche Aussichten das Proletarierkind hatte, das Gemeinschaftsgefühl auszubilden, und welche klassenbezogenen Faktoren dasselbe in seiner Entwicklung hemmten. Dabei stellte man fest, dass die Arbeiterkinder in den meisten Fällen in zweierlei Hinsicht von Unterdrückungsstrukturen betroffen sind: einerseits, weil sie als Teil des Proletariats aufwachsen, und andererseits, weil in den proletarischen Familien oftmals repressive Verhältnisse vorherrschen.⁷⁹ So schreibt *Kanitz*:

Im ersteren Fall ist es die kapitalistische Produktionsweise, die das Leben des Proletarierkindes mit Not durchwirkt, im zweiten Fall ist es die erwachsene Generation, ist es leider auch das erwachsene Proletariat, das, entweder gezwungen durch seine von der kapitalistischen Ordnung verschuldete Not oder aber befangen von der kapitalistischen Denk- und Gefühlsweise, seinen eigenen Kindern körperliche und geistige Not bereitet.⁸⁰

Die Folgen dieser Unterdrückungsstrukturen seien nach individualpsychologischen Gesichtspunkten für die gesunde Entwicklung des Kindes und der Entfaltung seines Gemeinschaftsgefühls fatal. Denn nicht nur, dass dem/der Heranwachsenden bald auffallen muss, dass es in dieser kapitalistisch orientierten Gesellschaft privilegierte und weniger privilegierte Menschen gibt, auch in der Familie und der Schule bekommt das Proletarierkind meistens sehr deutlich von Vater, Mutter, Lehrern, älteren Geschwistern und anderen Kindern zu spüren,⁸¹ dass es „ein ‚oben‘ und

⁷⁸ Vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 428-429.

⁷⁹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 22.

⁸⁰ Ebd. S. 22.

⁸¹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 42.

„unten“ gibt, dass es in dieser Welt gilt, ‚Hammer oder Amboss‘ zu sein.“⁸² Ständig mache das Arbeiterkind die Erfahrung, dass es abhängig und wehrlos gegenüber den Erwachsenen und größeren Kindern ist. Es werde ihm sogar oftmals vorgeworfen, dass es nutzlos sei und erhalten werden müsse, obwohl gerade das proletarische Kind – wie in Kapitel 2.1. erläutert – von frühester Kindheit an sehr viel Arbeit in den Bereichen Schule, Haushalt und Erwerbsleben leisten muss. In solchen Verhältnissen muss das Minderwertigkeitsgefühl des Proletariers stark ausgebildet sein und der Wunsch in ihm heranreifen, bald groß und mächtig zu werden.⁸³ *Kanitz* warnt eindringlich davor:

Und so entsteht unter dem entsetzlichen wirtschaftlichen Druck, der Ausbeutung, der Nichtachtung kindlicher Arbeit, ein kapitalistischer Lebensplan in den Seelen der Kinder des Proletariats. Dieser kapitalistische Lebensplan im Herzen der meisten Proletarier heißt dann: „Ich will herrschen, will möglichst wenig arbeiten, möglichst viel Geld verdienen, will die anderen so behandeln wie ich behandelt wurde.“ Und dieser irrealer (nie vollkommen zu verwirklichende) kapitalistische Lebensplan in den Seelen der Proletariatskinder ist heute ein gefährlicherer Feind des Sozialismus als die realen Kapitalisten in der Welt.⁸⁴

Die familienkritische Haltung der sozialistischen Bildungstheoretiker wird hier nochmals deutlich. Denn man sah sich mit einer Sisyphusarbeit konfrontiert: So kämpfte die organisierte Arbeiterschaft unermüdlich und mit vollem Krafteinsatz für die Verwirklichung einer humaneren, nicht auf Ausbeutung basierenden Zukunft. Zugleich musste man aber feststellen, dass viele dieser hart arbeitenden Proletarier unbewusst den Keim zum kapitalistischen Fühlen und Denken in ihren Kindern legen, indem sie in der Familie ebenso unterdrücken und herrschen wie sie selbst im Erwerbsleben unterjocht werden. Aus diesem Grund setzte man verstärkt auf die Aufklärung der Eltern, rief sie zum Verzicht von repressiven Erziehungsmitteln auf und propagierte das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern. Sozialistisches Empfinden und Handeln sollte nicht nur eine Forderung sein, gerichtet an eine ferne Zukunft, sondern sollte bereits im Hier und Jetzt im Kleinen gelebt werden.⁸⁵ In diesem Sinne schreibt *Kanitz*: „Sozialistische Erziehung ist der

⁸² Ebda. S. 42.

⁸³ Vgl. *Kanitz*, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 47.

⁸⁴ Vgl. ebda. S. 48.

⁸⁵ Vgl. *Kanitz*, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 43-44.

Verzicht der erwachsenen Generation auf die Revanche gegenüber der heranwachsenden.⁸⁶

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich das sozialistische Kindheitsbild aus folgenden Komponenten zusammensetzte: Man betrachtete Kindheit im Hinblick auf die zu errichtende, zukünftige Gesellschaft. Hierbei war man der Auffassung, dass eine sozialistische Weltordnung nur möglich ist, wenn die Menschen bereits die geistige Reife für diese besäßen. So sollten bereits die Kinder innerlich mit dem Kapitalismus gebrochen haben und gar nicht mehr anders können, als sozialistisch zu denken und zu fühlen. Dabei stellte sich die Frage nach der geeigneten Erziehung. Der Familie als Erziehungsinstitution stand man im Allgemeinen kritisch gegenüber, da man die Erfahrung machte, dass diese in vielen Fällen zur Vollstreckerin bürgerlicher Ideologie wurde und hier unbewusst der Keim zum kapitalistischen Empfinden und Handeln gelegt würde. Aus diesem Grunde erhielten die Kinderfreunde die Aufgabe, die sozialistische Erziehung durchzuführen. Man lehnte allerdings die Idee der Aufklärungs-Pädagogik ab, dass der Mensch von Natur aus gut ist und bezog sich viel mehr auf Kants Auffassung, dass der Mensch von Natur aus überhaupt kein moralisches Wesen sei. Im Kinde seien viele Anlagen vorhanden, die es nach planmäßig erarbeiteten Erziehungszielen gelte, zu entfalten oder andere (unerwünschte Anlagen) in ihrer Entwicklung zu hemmen. Dass der Mensch jedoch die Fähigkeit hätte, in einer sozialistischen Gemeinschaft zu leben, davon war man – gestützt auf die Erkenntnisse der Geschichtsforschung und der Individualpsychologie – überzeugt. So seien im Kinde von Geburt an zwei Triebe vorhanden: das Gemeinschaftsgefühl bzw. der soziale Instinkt und der individualistische Trieb oder das Geltungsstreben. Ersteres ist Grundlage und Bedingung für das Überleben jedes Einzelnen sowie zur Entwicklung von menschlichen Zivilisationen und wird durch die Liebe und Fürsorge der Erwachsenen im Kinde geweckt. Das Geltungsstreben jedoch läuft der Entfaltung des sozialen Instinkts zuwider und erwächst aus dem Gefühl der Minderwertigkeit, das aufgrund der Hilflosigkeit und Abhängigkeit des Kindes entsteht. Erst mit dem Gewinnen von mehr Selbstsicherheit und Selbstständigkeit ist die Möglichkeit zur Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls gegeben. Die sozialistischen Bildungstheoretiker mussten allerdings feststellen, dass diese Möglichkeit bei Arbeiterkindern

⁸⁶ Ebda. S. 45.

durch die klassenspezifischen Umstände sehr klein war. Da sie als Teil des Proletariats und leider auch in der Familie und in der Schule allzu oft Unterdrückung erfahren, was schließlich zur Verkümmern des Gemeinschaftsgefühls führen muss. Demzufolge beraube sich die Arbeiterklasse unbewusst jeglicher Grundlage zur Errichtung einer sozialistischen Zukunft. Deshalb versuchte man innerhalb der sozialistischen Erziehungseinrichtungen, durch gemeinsame Freizeitgestaltung und gemeinsame Arbeit, den sozialen Instinkt zu erhalten.

Den Vorwurf der Opposition, man würde den Kindern durch die sozialistische Erziehung die goldene Jugendzeit rauben und ihnen ihren Geist mit politischem Gedankengut vergiften, wies man zurück und machte auf die prekären Lebensumstände der Proletarierkinder aufmerksam. Die sozialistischen Bildungstheoretiker bewiesen damit, dass die Heranwachsenden ohnehin sehr früh mit Politik in Berührung kämen und dass gerade Erziehung niemals neutral sein könne.

2.3. Die geistigen Wegbereiter des Diskurses über den „Neuen Menschen“

Die Vorstellung des „Neuen Menschen“ ist nach *Küenzlen* eine Erscheinung der säkularisierten Moderne, wobei die Forderung nach „Neuen Menschen“ als säkularreligiöses Heilsziel verstanden werden muss. Durch politisch-revolutionäres Handeln und durch die Errungenschaften der Wissenschaft hoffte man, den „Neuen Menschen“ hervorbringen zu können. Mit ihm sollte die Möglichkeit geschaffen werden, das Althergebrachte zu überwinden und die „Neue Welt“, die „Neue Gesellschaft“ oder aber auch das „Neue Reich“ zu verwirklichen. Die Anfänge des Diskurses über den „Neuen Menschen“ lassen sich in der Renaissance mit der Idee des stetig vollkommener werdenden Menschen ausmachen. Während der Aufklärungsbewegung im 18. Jahrhundert wurde der Selbstvervollkommnungsgedanke durch die vernunftgeleitete Erziehung zu einem leitenden Kulturideal. Doch erst im 19. und 20. Jahrhundert erlebte die Vorstellung vom „Neuen Menschen“ ihren Höhepunkt und bestimmte das Handeln der verschiedensten politisch-ideologischen Bewegungen.⁸⁷ *Küenzlen* schreibt:

So findet sich diese Vorstellung bei den französischen Utopisten, unter der Intelligentsia des vorrevolutionären Russland und im frühen Sowjetstaat, bei den Anarchisten, etwa aber auch im Zionismus, wie auch in der faschistischen Bewegung und im Nationalsozialismus.⁸⁸

⁸⁷ Vgl. *Küenzlen*, Gottfried: *Der Neue Mensch*, S. 93-94.

⁸⁸ *Ebda.* S. 94.

Als geistige Wegbereiter des Diskurses über den „Neuen Menschen“ lassen sich unter anderem *Jean Jacques Rousseau*, *Condorcet*, *Charles Darwin*, *Karl Marx* und *Friedrich Nietzsche* ausmachen. Sie haben die Vorstellung des „Neuen Menschen“ maßgeblich beeinflusst und weiterentwickelt.⁸⁹

Leser konstatiert für den Austromarxismus, dass es sich hier ebenso um eine pädagogisch-missionarische Bewegung mit dem Ziel, „Neue Menschen“ hervorzu- bringen, gehandelt hat. Dabei spielte Erziehung eine bedeutende Rolle.⁹⁰ Adler weist sogar nach, dass der Faktor „Erziehung“ eine soziale Kraft darstelle, die zum Erhalt oder zur Veränderung einer Gesellschaft beiträgt. Erkannt haben das vor ihm bereits schon andere,⁹¹ wie er bemerkt:

Von Rousseau über Lessing und Herder, Winkelmann und Kant, Schiller und Goethe bis zu Pestalozzi, Fichte und Owen war „Erziehung von neuen Menschen“ gleichsam das Zauberwort, durch das man zu einer neuen Gesellschaft zu kommen hoffte. Und eine solche Ansicht war für die damalige Zeit durchaus kein Wunderglaube, sondern musste ihr natürlich, ja notwendig erwachsen.⁹²

Auch im Austromarxismus war der Schlüssel zur neuen Gesellschaft die Erziehung von „Neuen Menschen“. Dabei stellt sich die Frage, welchen ideengeschichtlichen Hintergrund der Diskurs des „Neuen Menschen“ in dieser Zeit hatte. Auffallend ist, dass sich die sozialistischen Bildungstheoretiker in ihrer Argumentation oft auf *Immanuel Kant* und seine Schrift „*Über Pädagogik*“ (1803) beriefen, weshalb in Folge die konstituierenden Elemente von Kants Ausführungen für den Diskurs des „Neuen Menschen“ im Austromarxismus aufgezeigt werden sollen.⁹³ Im Gegensatz dazu wurde *Karl Marx* vergleichsweise wenig rezipiert. Trotzdem soll hier das Verhältnis zwischen marxistischem und austromarxistischem Erziehungs- bzw. Bildungsdiskurs näher erläutert werden. Auch darf die Bedeutung *Johann Gottlieb Fichtes* und in der jüngeren Zeit *Karl Kautskys* sowie *Kurt Löwensteins* hinsichtlich des Diskurses des „Neuen Menschen“ nicht außer Acht gelassen werden,⁹⁴ allerdings soll im Rahmen dieser Arbeit der Verweis auf diese Philosophen und Theoretiker genügen.

⁸⁹ Vgl. ebda. S. 94-95.

⁹⁰ Vgl. Leser, Norbert: Salz der Gesellschaft, S. 19.

⁹¹ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 20-21.

⁹² Ebda. S. 21.

⁹³ Vgl. Slabihoud, Michaela: Das ‚Jahrhundert des Kindes‘ und die ‚Kämpfer der Zukunft‘. Der ‚Neue Mensch‘ in reformpädagogisch bürgerlicher, sozialistischer und kommunistischer Pädagogik. Dipl. d. Universität Wien 2003. S. 76 und vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 24.

⁹⁴ Vgl. Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte, S. 34.

Immanuel Kant: Erziehung zum zukünftig möglich besseren Zustand

Wie bereits erwähnt, sind starke Einflüsse des Neokantianismus auf das Konzept des Austromarxismus feststellbar. Bereits seit den 90er-Jahren des 19. Jahrhunderts fällt auf, dass die österreichische und deutsche Sozialdemokratie die Bedeutung *Kants* für den Sozialismus geltend machte. In Österreich sind es besonders die sozialistischen Bildungstheoretiker *Otto Felix Kanitz* und *Max Adler*, die sich in ihren Ausführungen auf *Kants* Ethik und sein Werk „Über Pädagogik“ berufen.⁹⁵

Für den Diskurs des „Neuen Menschen“ ist folgende Textpassage aus *Kants* Schrift „Über Pädagogik“ maßgebend:

Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.⁹⁶

Dieses Kantzitat findet sich in zahlreichen Schriften und Artikel der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ in direkter oder variiertes Form wieder. *Adler* ist sogar der Auffassung, dass sich *Kants* „Prinzip der Erziehungskunst“ in jeder fortschrittlichen Pädagogik „von Plato bis zu Pestalozzi“ nachweisen ließe.⁹⁷ „Neue Menschen! – Das also ist das Ziel einer revolutionären Erziehung (...)“⁹⁸, schreibt *Adler*. Diese Feststellung steht unmittelbar in Verbindung mit *Kants* Appell nach einer Erziehung zum „zukünftig möglich bessern Zustand“ und beinhaltet bereits die Forderung nach „Neuen Menschen“.

Schneck merkt überdies an, dass *Kants* Worte „eine Absage sowohl an Anpassungspädagogik als auch an rein spekulative Pädagogik“⁹⁹ darstellen. Zudem sei der zukünftig bessere Zustand bei *Kant* klar sozial gefasst,¹⁰⁰ da das Ziel, die Vervollkommnung der menschlichen Natur, nicht nur auf einzelne Menschen beschränkt bleiben soll, „sondern die Menschengattung [...] dahin gelangen [soll].“¹⁰¹

⁹⁵ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 32 und vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 24-25.

⁹⁶ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, S. 33-34.

⁹⁷ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen. Anmerkung, S. 44-45.

⁹⁸ Ebda. S. 66.

⁹⁹ Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 43.

¹⁰⁰ Vgl. ebda. S. 43.

¹⁰¹ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, S. 31-32.

Mit dieser Auffassung von Erziehung stimmten die sozialistischen Bildungstheoretiker vollkommen überein, aber *Kants* Schrift „Über Pädagogik“ gab der sozialistischen Erziehung auch noch andere grundlegende Impulse:

So ist nach *Kant* der Mensch „das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss.“¹⁰² Im Gegensatz dazu agiert und reagiert das Tier nach seinen Instinkten und sichert alleine damit sein Überleben.

Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. [Er] muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.¹⁰³

Schließlich kommt *Kant* zu dem Schluss: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ Dabei weist er darauf hin, „dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“¹⁰⁴

Wichtig ist hierbei für die sozialistische Erziehung, dass *Kant* die Erziehung als etwas Entscheidendes für den Menschen und seine Menschwerdung erkannt hat. Dabei erfolgt Erziehung nicht zufällig, sondern planmäßig nach erarbeiteten Richtlinien. Diese Erziehungsmaßstäbe müssen allerdings so gestaltet sein, dass sie dem Kinde erlauben, seine Natur zu vervollkommen, womit der Grundstein zur Errichtung eines zukünftig besseren Zustands gelegt wird. Hierbei kommt der Person des/der Erziehers/Erzieherin eine wichtige Rolle zu, die keinesfalls unterschätzt werden darf. Sowohl *Kant* als auch die sozialistischen Bildungstheoretiker weisen auf die Bedeutsamkeit des/der erzogenen bzw. ausgebildeten PädagogenIn hin. Dementsprechend wurde in der Zwischenkriegszeit sogar eine Schule für sozialistische ErzieherInnen im Schloss Schönbrunn eingerichtet.¹⁰⁵

Karl Marx: Die Überwindung der Entfremdung als Weg zum neuen Menschsein

Karl Marx hat nicht nur einen wesentlichen Beitrag zum Diskurs des „Neuen Menschen“ geleistet, sondern in der Zwischenkriegszeit versuchte insbesondere *Max Adler* auch, Marxismus und Neokantianismus zu verbinden bzw. die Grundgedanken *Kants* zur Pädagogik ebenso bei *Marx* nachzuweisen.¹⁰⁶ Darüber hinaus lassen sich

¹⁰² Ebda. S. 27

¹⁰³ Ebda. S. 27.

¹⁰⁴ Ebda. S. 29.

¹⁰⁵ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 41-42.

¹⁰⁶ Vgl. ebda. S. 25.

noch andere Beiträge *Marx*' ausmachen, die sich als Eckpfeiler der sozialistischen Erziehung erweisen.

Um den Diskurs des „Neuen Menschen“ bei *Marx* zu verstehen, bedarf es einer eingehenden Betrachtung des Begriffs der „Entfremdung“. Hierbei ist Entfremdung immer als Selbstentfremdung des Menschen unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktions- und Arbeitsweise zu verstehen. Dabei vollzieht sich der Prozess der Entfremdung nach *Küenzlen* auf dreifache Weise: Der Mensch ist nach *Marx* von Natur aus gesellig und kommt erst durch die Gemeinschaft und durch das Zusammenleben zu seinem eigentlichen Wesen. Durch die Entwicklung des kapitalistischen Systems wurde allerdings ein Individualisierungsprozess eingeleitet, der die Vereinzelung zur Folge hatte. Aufgrund dessen kommt es nicht nur zur Vereinsamung des einzelnen Individuums, sondern auch zu einer Geisteshaltung, die der Gemeinschaft bzw. der Gesellschaft beinahe feindlich gegenübersteht. Dies muss notwendigerweise zu einer Entfremdung des Menschen zu seinem eigentlich geselligen Wesen führen. Darüber hinaus vollzieht sich der Entfremdungsprozess noch auf einer anderen Ebene: *Marx* stellt fest, dass ein zentrales Kriterium für die Menschwerdung die Arbeit darstellt. Denn, indem er seine Lebensmittel selbst produziert, produziert er indirekt sein materielles Leben selbst. Deshalb ist die Arbeit, so lange sie sich als ganzheitlicher Ablauf gestaltete, auch eine zentrale Kategorie, über die sich der Mensch selbst definiert. Allerdings hat die kapitalistische Arbeits- und Produktionsweise mit ihrer Arbeitsteilung, dem Warenfetischismus und dem Privateigentum an den Produktionsmitteln den Arbeitsprozess des Menschen zu einer Sache verkümmern lassen, in der sich das Individuum selbst nur als bloßes Ding und Werkzeug in einer Kette von Arbeitsabläufen wahrnimmt. Der Mensch steht nicht mehr im Zentrum, sondern die Ware ist es, die über Allem steht. Indem er aber nicht mehr Schöpfer in seiner Arbeit ist, sondern zum Objekt im Herstellungsprozess der Ware generiert, passiert Entfremdung.¹⁰⁷ *Adam Schaff* definiert Entfremdung als Prozess,

der durch Objektivierung und Verdinglichung der Tätigkeit des Menschen unter gewissen Bedingungen dazu führt, dass sich die Produkte des Menschen von ihrem Schöpfer unabhängig machen. Dieser Prozess führt

¹⁰⁷ Vgl. *Küenzlen*, Gottfried: *Der Neue Mensch*, S. 109-113 und vgl. *Schneck*, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 54.

weiter zu einer völligen Verselbstständigung der Produkte, die den Menschen den Dingen unterordnet.¹⁰⁸

Neben der Entfremdung des Menschen im Individualisierungs- und Arbeitsprozess findet die Entfremdung ihre anthropologische Zuspitzung in der Verkrüppelung der Sinne. *Marx* schreibt:

[D]as Privateigentum [hat] uns so dumm und einseitig gemacht, dass ein Gegenstand erst der unsrige ist, wenn wir ihn haben (...). An die Stelle aller physischen und geistigen Sinne ist daher die einfache Entfremdung aller dieser Sinne der Sinn des Habens getreten.¹⁰⁹

Für die Pädagogik der sozialistischen Bildungstheoretiker war *Marx'* Forderung zur Überwindung der Entfremdung mit der allseitigen Entwicklung des Menschen zentral.¹¹⁰ Darüber hinaus inkludierte der Gedanke der Überwindung der Entfremdung auch eine neue Stufe des Menschseins: Demnach ist der „Neue Mensch“ bei *Marx* der „vergesellschaftete“, d. h. der gemeinschaftlich lebende, in all seinen Sinnen entwickelte Mensch. Jedoch vollzieht sich die Neuwerdung des Menschen erst in der kommunistischen Welt vollständig, weil es hier nicht nur kein Privateigentum an den Produktionsmittel gibt, sondern auch keine Ausbeutung des Menschen durch den Menschen mehr. Es wird zwar noch minimaler Kraftaufwand zur Sicherung der Existenz notwendig sein, aber im Mittelpunkt steht der in freier „Assoziation“ lebende Mensch,¹¹¹ der „nach seinen Fähigkeiten und nach seinen Bedürfnissen in nicht entfremdeter Arbeit zu seinem eigentlichen Wesen kommt.“¹¹² Der Begriff der „Entfremdung“ spielt meinen Rechercheergebnissen zufolge bei den sozialistischen Bildungstheoretikern der Ersten Republik keine allzu große Rolle, allerdings stellen *Marx'* Wege hin zum „Neuen Menschen“ durch die allseitige Entwicklung des Individuums und noch viel mehr durch die Bewusstseinsrevolution wichtige Eckpfeiler in der sozialistischen Erziehung dar, durch welche man den „Neuen Menschen“ hervorzubringen gedachte.¹¹³

¹⁰⁸ Schaff, Adam: *Marxismus und das menschliche Individuum*, zitiert nach Schneck, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 58.

¹⁰⁹ Marx, Karl: *Nationalökonomie und Philosophie*, zitiert nach: Küenzlen, Gottfried: *Der Neue Mensch*. S. 118.

¹¹⁰ Vgl. Schneck, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 59.

¹¹¹ Vgl. Küenzlen, Gottfried: *Der Neue Mensch*, S. 113-117.

¹¹² Ebd. S. 116.

¹¹³ Vgl. Schneck, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 58.

2.4. Auf dem Weg zum „Neuen Menschen“ durch die sozialistische Erziehung

Wie bereits in meiner bisherigen Untersuchung deutlich geworden ist, ist der Diskurs des „Neuen Menschen“ der sozialistischen Bildungstheoretiker nicht nur ein theoretisches Konzept, sondern es wurden – wie noch gezeigt werden soll – maßgebliche Schritte zur praktischen Umsetzung gesetzt. Pläne hierzu finden sich explizit im Programm der sozialistischen Erziehung. Dementsprechend schreibt *Neuhuber* 1921 in der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“: „Die Erziehung zur Klarheit, inneren Freiheit und gegenseitigen Hilfeleistung sei unser Leitstern, der neue Menschen in die neue Zeit führen wird.“¹¹⁴ In diesen Worten werden schon ganz klar die Ziele der sozialistischen Erziehung zum Ausdruck gebracht, die über die Beschaffenheit des „Neuen Menschen“ Auskunft geben. Aufgrund dessen ist es für das Vorhaben dieser Arbeit, den Einfluss des Konzepts des „Neuen Menschen“ auf die Kinder- und Jugendliteratur der Zwischenkriegszeit zu erörtern, umso wichtiger, die Vorstellungen zur sozialistischen Erziehung darzustellen. Hierbei werde ich mich zunächst mit den Erziehungsgrundsätzen beschäftigen, in weiterer Folge sollen die Erziehungsziele und -teilziele einer näheren Betrachtung unterzogen werden und schließlich soll die Methodik der sozialistischen Erziehung Erwähnung finden. Zuletzt möchte ich noch kurz auf die sozialistischen Erziehungseinrichtungen – speziell auf den Verein „Kinderfreunde“ in Österreich – eingehen, weil diese es waren, welche die praktische Umsetzung der sozialistischen Erziehung leisten sollten.

2.4.1. Grundsätze der sozialistischen Erziehung

In diesem Kapitel werde ich mich mit den Erziehungsgrundsätzen der sozialistischen Erziehung eingehender auseinandersetzen. Da auch in diesem Bereich eine umfassende Darstellung in der bisher erschienenen Sekundärliteratur fehlt, habe ich selbst den Versuch unternommen, die Grundsätze nach sechs Kategorien übersichtlich darzustellen und zu untersuchen.

Unmöglichkeit einer „neutralen“ Erziehung

Bei den sozialistischen Bildungstheoretikern herrschte breiter Konsens über die Unmöglichkeit einer „neutralen“ Erziehung. Schon die genauere Betrachtung des Begriffs „Erziehen“ – schreibt *Jalkotzy* – macht deutlich, „dass Erziehen unbedingt

¹¹⁴ Neuhuber, Josef: Neue Zeiten verlangen neue Menschen, S. 22.

ein Ziehen beinhaltet. Ziehen setzt aber eine Richtung und jede Richtung ein Ziel voraus. (...) [W]ir müssen wissen, wohin und wozu wir erziehen wollen.“ Gleichzeitig wird das Ziel stark „beeinflusst vom Standpunkt desjenigen, der zieht, erzieht.“¹¹⁵

Jalkotzy kommt zum Schluss, dass es keine tendenzlose Erziehung geben kann, dass es sich hierbei vielmehr um systematische Beeinflussung handelt.¹¹⁶

Adler wiederum betrachtet die Debatte von soziologischen Gesichtspunkten aus und stellt fest, dass Erziehung nie losgelöst von der konkreten Bestimmtheit der Gesellschaftsform stattfinden kann und jegliche Erziehung deswegen sofort mit den realen Gegensätzen der Klassengesellschaft konfrontiert sein muss. Eine „neutrale“ oder gar eine „unpolitische“ Erziehung stünde demzufolge im gesellschaftslosen Raum und ist daher nicht möglich.¹¹⁷ Auch eine Erziehung, die zur allgemeinen Menschheitskultur erziehen möchte, ist nicht ohne Tendenz. Denn einerseits muss eine Erziehung, die zur Menschheitsentwicklung beitragen möchte, zumindest für diese Menschheitskultur Partei ergreifen und die Widerstände und Gegensätze, die gegen dieses Ziel wirken, erkennen und andererseits gibt es keine generell gültigen sittlichen Verhaltensrichtlinien – wie *Schlesinger* betont –, da jede Kulturgemeinschaft in ihrer konkreten Zeit andere sittliche Grundsätze als die allgemein gültigen anerkennt.¹¹⁸

Adler konstatiert darüber hinaus, dass Bildung und Erziehung in einem untrennbaren Zusammenhang zur gesellschaftlichen Entwicklung stehen und dabei stark wirkende Kräfte darstellen.¹¹⁹ Deshalb kann Erziehung nicht neutral sein:

Parteinahme in der Erziehung heißt im Grunde nichts mehr aber auch nichts weniger als Stellung nehmen zur gesellschaftlichen Entwicklung: ob man die aufwachsende Generation zu einem Organ oder zur Bremse der Entwicklung machen will.¹²⁰

Wie das Zitat bereits verdeutlicht, ging man im Sinne der materialistischen Geschichtswissenschaft davon aus, dass es im historischen Entwicklungsprozess einen notwendigen Verlauf gibt. In diesem Prozess ist es jeweils die aufstrebende Klasse – hier das Proletariat –, das für eine Verwirklichung der allgemeinen

¹¹⁵ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 81.

¹¹⁶ Vgl. ebda. S. 82.

¹¹⁷ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 11.

¹¹⁸ Vgl. ebda. S. 28, 43 und vgl. Schlesinger, Therese: Sozialismus in der Erziehung, S. 2.

¹¹⁹ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 29.

¹²⁰ Ebda. S. 46-47.

Menschheitsziele kämpft, um eine Lebenssteigerung für alle Menschen zu ermöglichen. So schließt *Adler*:

Und sozialistische Erziehung ist daher gar nichts anderes als Erziehung im Sinne und im Dienste klar erkannter sozialer Entwicklungsnotwendigkeiten, Erziehung, welche die Jugend zu bewussten Vollstreckern geschichtlicher Notwendigkeit machen will, die zugleich ihr als Menschheitsideal voranleuchten kann.¹²¹

Dementsprechend muss eine Erziehung, die die Entfaltung der psychischen und physischen Kräfte aller Menschen zum Ziel hat, Partei ergreifen für die revolutionäre Klasse und ihre Erziehung, welche nur die sozialistische sein kann.¹²²

Im Anschluss daran stellt *Kanitz* fest, dass jede Erziehung eine Form der Klassenerziehung darstellt, auch wenn sich der- oder diejenige, der/die Erziehung durchführt, dessen nicht unmittelbar bewusst ist:¹²³

Denn ein Mensch ist entweder mit der gegenwärtigen Gesellschaft einverstanden, dann ist er bürgerlich, wenn er sich auch nicht mit diesem Namen benennt, oder er steht mit ihr im Widerspruch und wünscht eine andere, dann ist er Sozialist, Anarchist oder sonst einer bestimmten Anschauung.¹²⁴

In diesem Sinne handelt es sich um Selbsttäuschung, wenn ein/eine LehrerIn behauptet, sie/er sei unabhängig, stünde über den Dingen oder sei „neutral“. Denn auch wenn ein/eine PädagogIn ehrlichen Gefühls daran glaubt, sie/er würde frei von allen Gegensätzen Erziehung leisten, leistet er/sie – in vielen Fällen auch unbewusst – Erziehung im Dienste der einen oder der anderen Klasse.¹²⁵ *Kanitz* entlarvt in weiterer Folge die sogenannte „neutrale“ Erziehung als bürgerliche Erziehung:

Aber im Alltagsleben des Kindes, in der Familie, auf der Straße, in der Schule, überall ist kapitalistisches Milieu, ist hässlicher, individualistischer Kampf ums Dasein, Egoismus, Brutalität, Rücksichtslosigkeit. Und dieser Umgebung, dieser bürgerlich-kapitalistischen Beeinflussung liefert der vornehme, neutrale Erzieher das Kind aus! Neutrale Erziehung ist eben bürgerliche Erziehung!¹²⁶

So kommen die sozialistischen Bildungstheoretiker in mehrfacher Hinsicht zu dem Schluss, dass es eine unpolitische, tendenzlose bzw. „neutrale“ Erziehung nicht

¹²¹ Ebda. S. 47.

¹²² Vgl. ebda. S. 44.

¹²³ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 1.

¹²⁴ Ebda. S. 1-2.

¹²⁵ Vgl. ebda. S. 2.

¹²⁶ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 30.

geben kann. Ob nun der Erziehungsbegriff als solcher betrachtet wurde oder in seiner konkreten soziologischen Bestimmtheit oder aber als konkrete Handlung, schließlich stellt sich *Kanitz* zufolge immer wieder die Frage: „Bürgerliche oder sozialistische Klassenerziehung?“¹²⁷

Erziehung und Bildung als Teil des Klassenkampfes

Eine wichtige Erkenntnis im Theoriegebäude der sozialistischen Erziehung ist diejenige, dass man das Bürgertum nicht nur als einflussreiche politische und wirtschaftliche Kraft, sondern auch als bedeutungsvolle geistige Macht erkannte. Demzufolge sind Klassen nach den sozialistischen Bildungstheoretikern einerseits Gegensätze des Besitzes und andererseits auch Gegensätze in Bezug auf Bildung und Erziehung sowie des Wissens- und Kulturbesitzes. Da die Kirche, die Presse und die Schule dem Bürgertum als herrschende Klasse dienstbar sind, lässt man der breiten Volksmasse immer nur so viel Wissen zukommen, dass sie willig und unterwürfig im Produktionsprozess ihre Arbeit verrichtet.¹²⁸ Indem man aber die beherrschte Klasse in Unwissenheit und Rohheit belässt, erreicht man eine Geisteshaltung, die *Adler* als „Triumph der Klassenideologie“ bezeichnet. Da man nämlich die unteren Volksschichten „zu einer anderen niederen Art von Menschentum gemacht [hatte], gleichsam zu einer untermenschlichen Art, die gar nichts mehr gemeinsam hatte mit dem götterähnlichen Leben der Herrenklasse“, mussten die Beherrschten fast zwangsläufig zu einer Weltanschauung kommen, in welcher sie „sich selbst auch nicht als gleich mit ihnen [den Besitzenden und Gebildeten] hielten.“¹²⁹ Diese Geisteshaltung pflanzt sich immer wieder von neuem fort, weil bereits die Jüngsten der Gesellschaft in der Familie, der Kirche und der Schule mit ihren mehrheitlich bürgerlichen ErzieherInnen ununterbrochen der bürgerlichen Ideologie ausgesetzt sind.¹³⁰ *Kerlow-Löwenstein*, auf den sich die sozialistischen Bildungstheoretiker des Öfteren in ihrer Argumentation beriefen, formuliert dies folgendermaßen:

Jedes Kind, das in geistiger bürgerlicher Weltanschauung heranwächst, jedes Kind, das ideologisch festgehalten wird in den Werturteilen der Bourgeoisie, jedes Kind, dessen Hoffen und Sehnen sich in die

¹²⁷ Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik, S. 6.

¹²⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 9, 11-12 und vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 14-15 und vgl. Pollak, Marianne: Wer soll das Proletarietkind erziehen?, S. 17.

¹²⁹ Adler, Max: Neue Menschen, S. 15.

¹³⁰ Vgl. Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei, S. 162-163.

Ergebenheit an die Mächte der Vergangenheit verliert, ist ein Verlust im Klassenkampf. Darum muss die Arbeiterklasse aktiv werden in der Wahrnehmung ihrer heiligsten Interessen, darum muss die Arbeiterklasse bestimmenden Einfluss gewinnen auf das Wachstum ihrer Kinder.¹³¹

Hier wird nicht nur ausgedrückt, dass das Bürgertum in Besitz von übermächtiger geistiger Macht ist, sondern auch, dass die Arbeiterklasse selbst aktiv werden muss, um diesen Einfluss zu unterbinden. *Kanitz* hält dies sogar als Erziehungsgrundsatz fest, wenn er schreibt: „Der geistigen Macht des Bürgertums muss das Proletariat seine geistige Macht entgegenstellen (...).“¹³² In diesem Sinne formuliert *Kanitz* an anderer Stelle:

Kampf heißt heute nicht mehr in erster Linie Demonstration oder Streik,
Kampf heißt heute in erster Linie Aufklärung und Bildung.
Das gleiche Ziel: der Sozialismus, die neue Waffe: Bildung und
Erziehung.¹³³

Adler konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es kein Zufall sei, dass im Programm vieler sozialer oder revolutionärer Bewegungen der Bildung und Erziehung immer großer Stellenwert beigemessen wurde. Er stellt sogar die These auf, „dass die Begriffe von Erziehung, Bildung, Wissen einerseits und Klassenherrschaft, Klassenkampf andererseits durchaus nicht (...) beziehungslos zueinander sind (...).“¹³⁴ Da Bildung und Erziehung in den Händen des Bürgertums zur Konservierung bzw. zur Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung beitragen, so müssen diese beiden Faktoren – so die Schlussfolgerung der sozialistischen Bildungstheoretiker – in den Händen der aufstrebenden Klasse auch zur Selbsthilfe und als Kampfmittel für eine bessere Welt fungieren. Gleichzeitig betonte man die Wichtigkeit der Pflege eines sozialistischen Geistes bereits im Kindesalter.¹³⁵ Deshalb sollte neben einer umfassenden Schulreform, von welcher sich die SDAPÖ mehr Einfluss auf das Staatsschulwesen erhoffte und damit auf die Erziehung der Arbeiterkinder, auch außerhalb der Schule die Möglichkeit der sozialistischen Erziehung durch die Kinderfreunde realisiert werden.¹³⁶ Proteste kamen

¹³¹ Kerlów-Löwenstein: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, S. 1.

¹³² Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 14.

¹³³ Kanitz, Otto Felix: Kampf und Bildung, zitiert nach: Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 63.

¹³⁴ Adler, Max: Neue Menschen, S. 20-21.

¹³⁵ Vgl. ebda. S. 20, 24, 26.

¹³⁶ Vgl. Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei, S. 163.

diesbezüglich – wie *Jalkotzy* schreibt – von Seiten der klerikalen und bürgerlichen Mächte:

Sie schreien deswegen so stark, weil sie bis jetzt allein dieses Recht auf Erziehung der Kinder ausgeübt haben. Sie fordern das ungestörte Alleinrecht, das Monopol auf Kindererziehung. (...) Dieser Protest unserer Gegner ist ein Beweis dafür, dass wir auf dem rechten Weg sind.¹³⁷

Nachdem die sozialistischen Bildungstheoretiker erkannten, dass die Absicherung der Klassenherrschaft auch wesentlich über das Bewusstsein geschieht, wurde der Entschluss gefasst, der geistigen Macht des Bürgertums die geistige Macht des Proletariats entgegenzusetzen. Dabei spielten die Bereiche der Schule und der Erziehung eine entscheidende Rolle, weshalb man die Beschäftigung mit der sozialistischen Erziehung und deren Ausbau als bedeutungsvoll erachtete.

Sozialistische Erziehung als Menschheitserziehung

Aufhorchen ließen die sozialistischen Bildungstheoretiker mit der These, dass „sozialistische Erziehung oder Erziehung zum Menschentum (...) ein und dasselbe“¹³⁸ sind. Diese Ansicht wird dann verständlich, wenn man sich eingehender mit den Klassenkampftheorien der Austromarxisten auseinandersetzt. Denn demzufolge ist der Klassenkampf „gar nichts anderes als der Prozess der Humanisierung und Kultivierung, ja sogar Moralisierung der Gesellschaft selbst (...).“¹³⁹ *Kanitz* erklärt, dass im Klassenkampf immer von der aufstrebenden Klasse die Ausweitung der Menschenrechte auf alle Bevölkerungsgruppen gefordert wird. So auch beispielsweise vom Bürgertum des 18. Jahrhunderts mit ihrer Losung: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit!“: „Damals empfand das Bürgertum dasselbe, was heute wir empfinden; es sah die Aufgabe vor sich, die Menschheit zu befreien, ein neues, wahres Menschentum zu schaffen.“¹⁴⁰

Dementsprechend ist – nach *Adler* – auch der moderne Sozialismus, für den die Arbeiterschaft kämpft, beherrscht vom sozialen Ideal. Denn der Sozialismus und damit die SDAPÖ stehen nicht nur für die Aufhebung der Klassengegensätze, sondern auch für die freie Entfaltung und Entwicklung jedes einzelnen Menschen. So bedeutet die sozialistische Politik auch eine Rückkehr der Politik zu ihrem

¹³⁷ Ebda. S. 163.

¹³⁸ *Kanitz*, Otto Felix: *Klassenpädagogik*, S. 5.

¹³⁹ *Adler*, Max: *Neue Menschen*, S. 46.

¹⁴⁰ *Kanitz*, Otto Felix: *Klassenpädagogik*, S. 5.

ursprünglichsten Sinn, wie er bei den Philosophen des antiken Griechenlands zu finden war: Politik im Sinne des großen Ganzen, im Sinne des Gemeinwohls aller zu machen.¹⁴¹ Deshalb ist die sozialistische Politik „gar nichts anderes (...) als der in die Tat umgesetzte soziale Idealismus.“¹⁴²

Politisch – im Sinne von Parteiergreifen – sind die bürgerlichen Parteien – nach *Adler* – deswegen, weil sie für das Sonderinteresse einzelner weniger Bevölkerungsgruppen eintreten. Im Gegensatz dazu ist die sozialistische Partei politisch, weil sie für das Gesamtwohl aller kämpft und eine solidarische Gesellschaft mit einer Gemeinschaftspolitik errichten möchte. Aufgrund dessen kann auch keine Erziehung parteilos sein, auch nicht, wenn sie sich auf die allgemeinen Menschheitsideale beruft.¹⁴³

[Denn] entweder [muss eine solche Erziehung in] Kraftlosigkeit und Phrasendunst [auslaufen], oder in ihren Zöglingen den entschlossenen Bekennermut (...) erzeugen, jene Partei zu nehmen, welche die Menschheitsideale nicht bloß anschwärmt, sondern auch soweit es geht, die soziale Wirklichkeit nach ihnen umgestalten will.¹⁴⁴

Deswegen bedeutet die Parteinahme für den Sozialismus Stellungnahme für die Menschheitserziehung selbst.¹⁴⁵ Damit stellt die sozialistische Erziehung einen Versuch dar, „den Menschen in Richtung auf mehr Humanität zu verändern“,¹⁴⁶ wobei sie es von vornherein nicht nötig hat – im Vergleich zur bürgerlichen und klerikalen Erziehung –, das natürliche Rechtsempfinden der Kinder über Religion und Moral umzuformen, um die kapitalistische Weltordnung mit all ihren Gegensätzen und Widersprüchen als gerecht anerkennen zu können. In diesem Zusammenhang argumentiert *Adler* auch, dass der Sozialismus, indem er das soziale Ideal einer menschwürdigen Gesellschaft, in welcher es keinen Hunger und keine Not, keine Ausbeutung und Unterdrückung gibt, vor Augen hat, einem notwendigen Entwicklungsprozess der Gesellschaft in Richtung mehr Humanität Folge leistet.¹⁴⁷ In dieser sozialen Gesetzmäßigkeit ist die sozialistische Erziehung keine „Klassenerziehung (...), sondern Menschheitserziehung (...).“¹⁴⁸

¹⁴¹ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 85, 89.

¹⁴² Ebda. S. 95.

¹⁴³ Vgl. ebda. S. 77, 90.

¹⁴⁴ Ebda. S. 77.

¹⁴⁵ Vgl. ebda. S. 77.

¹⁴⁶ Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 119.

¹⁴⁷ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 85-86.

¹⁴⁸ Ebda. S. 47, 78.

Erziehung zum zukünftig möglich besseren Zustand

Sozialistische Erziehung wird von den sozialistischen Bildungstheoretikern als „Erziehung zur Zukunft“ bezeichnet. Da das Parteiinteresse der SDAPÖ die gesellschaftliche Zukunft ist, ist es das Ziel ihrer Erziehung, „Neue Menschen“ zu schaffen, die die Fortentwicklung der Gesellschaft in Richtung mehr Humanität garantieren. So stellt es eine wesentliche Aufgabe der sozialistischen Erziehung dar, die Kinder im Geiste der Abwendung und Loslösung von der alten, bürgerlichen Welt heranwachsen zu lassen, um sie geistig auf die neue Welt, die Welt des Kommunismus, vorzubereiten.¹⁴⁹ In diesem Sinne schreibt *Adler*:

Das ist dann sozialistische Erziehung: eine Jugend, welche die sozialistische Gedanken- und Gefühlswelt nicht mehr bloß als politische Forderung oder bestenfalls als sittliches Ideal vor Augen hat, sondern die gar nicht anders mehr denken und fühlen kann als sozialistisch.¹⁵⁰

Die Forderung, man müsse die Heranwachsenden zum zukünftig möglich besseren Zustand erziehen, ist eindeutig mit Bezug auf *Kants* Erziehungsvorstellungen – wie sie weiter oben bereits erläutert wurden – formuliert worden. *Kant* kritisierte insbesondere, dass es von den Eltern verfehlt sei, ihre Kinder immer nur für diese Welt, in der sie selbst mehr schlecht als recht gelebt haben, zu erziehen, anstatt sie für den zukünftig, möglichst besseren Zustand zu erziehen.¹⁵¹ Im Anschluss daran hält *Jalkotzy* fest:

Weil wir als Erwachsene unzufrieden sind mit dieser Weltordnung (und es ist nicht schwer, mit ihr unzufrieden zu sein), deswegen wollen wir in unseren Kindern bewusst die Anerkennung dieser Gesellschaftsordnung nicht fortpflanzen, sondern durch eine Einstellung auf eine neue, anders geartete, durch die sozialistische Weltordnung aufheben.¹⁵²

Jalkotzy stellt hier klar, dass eine Erziehung für ein neues, besseres Menschendasein die bewusste Entscheidung der Erwachsenen und Eltern voraussetzt, um eine Veränderung in diesem Sinne zu erreichen. Allerdings – so *Adler* – ist heute genau das Gegenteil der Fall: Die Beurteilung der Erziehung erfolgt meistens unter dem Blickwinkel des Utilitarismus. Deshalb wird nicht nur von bürgerlichen, sondern auch allzu oft unter dem Eindruck drängender Not von proletarischen Eltern die Frage gestellt, inwiefern eine bestimmte Erziehung nützlich

¹⁴⁹ Vgl. ebda. S. 49, 53, 63, 65.

¹⁵⁰ Ebda. S. 79.

¹⁵¹ Vgl. Kant, Immanuel: Über Pädagogik, S. 33-34.

¹⁵² Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 82.

ist, um die Heranwachsenden auf dieses Leben vorzubereiten. Die Betonung liegt auf *dieses* Leben, das für die Arbeiterkinder in den meisten Fällen immer nur ein karges sein wird.¹⁵³ Das Ziel der bürgerlichen Erziehung ist es – so Adler – „aus den Kindern ‚nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft zu machen‘, wobei freilich die eigentliche Meinung ist, nützlich für die Nutznießer dieser Gesellschaft, nützlich, das heißt tauglich für die Ziele und Zwecke der herrschenden Klasse.“¹⁵⁴ Eine praktische Erziehung – so wie sie das Bürgertum fordert – könne nur heißen, Anpassung an diese kapitalistische Weltordnung. Deshalb muss die Jugenderziehung „unpraktisch sein und die sozialistische, die mit der ganzen Praxis der alten Welt endlich Schluss machen will, ganz besonders.“¹⁵⁵ Den Vorwurf der Bourgeoisie man mache die Arbeiterjugend, indem man sie in Idealismus hülle, lebensunfähig, widerspricht *Adler* scharf:

Keine Erziehung darf und wird die Pflege des zum Lebenskampf Nötigen übersehen oder auch nur gering schätzen: dies ist schon durch die Tatkraft der Jugend selbst ausgeschlossen, die gerade in einer revolutionären Erziehung frei wird. Aber sie wird darin ihre Aufgabe nicht beschlossen sehen. Sie wird und muss vielmehr alle ihre Anstrengung dareinsetzen, die Jugend in eine geistige Atmosphäre zu bringen, die durchwärmt von der Glut des Ideals derart ihre Lebensluft wird, dass die Atemluft in der bürgerlichen Welt ihr Anpassungen an diese immer unleidlicher machen wird.¹⁵⁶

So lässt sich festhalten, dass *Adler* nicht nur den bloßen Utilitarismusgedanken in der Erziehung verurteilt, sondern auch die Berufung auf das Leben. Dies deshalb, weil in Folge immer nur ein Geist der Anpassung produziert werde. Viel eher müsste mehr Wert auf Wissen und Fertigkeiten gelegt werden, die zwar nicht unmittelbaren Nutzen haben, aber zur Weiterentwicklung des Menschentums beitragen. Deshalb muss die sozialistische Erziehung „unpraktisch“ sein, um nicht diese Welt fortzupflanzen, sondern die neue, bessere Welt vorzubereiten.

Erziehen die Umstände oder erzieht der Mensch?

Es ist hier schwierig ein eindeutiges Urteil zu fällen, welcher Faktor – die Umwelteinflüsse oder die Erziehung – von den sozialistischen Bildungstheoretikern bezüglich der Entwicklung des Kindes höher gewertet wurde. Hier gibt es großen

¹⁵³ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 69.

¹⁵⁴ Ebda. S. 68-69.

¹⁵⁵ Ebda. S. 71-72.

¹⁵⁶ Ebda. S. 75.

Interpretationsfreiraum, wie in der folgenden Auseinandersetzung gezeigt werden soll: *Kanitz* betont in diesem Zusammenhang, dass die Einflüsse von Seiten der Erziehung im Vergleich zu den ununterbrochen wirkenden Umständen, in denen das Kind aufwächst, sehr klein sind. Diese Ansicht klingt bereits im Dritten Erziehungsgrundsatz *Kanitz'* an:

Die Erziehung bedingt das geistige Sein des Menschen nur zum Teile; die Anlage und vor allem die Umwelt haben großen Einfluss auf die geistige Entwicklung. Die Erkenntnis von der überragenden Bedeutung der Umwelt leistet dem sozialistischen Erzieher große Hilfe.¹⁵⁷

Dabei unterscheidet *Kanitz* zwischen inneren Voraussetzungen und äußeren Einflüssen, die bei der Bildung der menschlichen Persönlichkeit entscheidende Bedeutung haben. Unter innere Voraussetzungen fällt die Anlage, das elterliche Erbgut - also das, was das Kind von Geburt an mitbringt. *Kanitz* betont zwar, dass die inneren Voraussetzungen nicht unterschätzt werden dürfen, aber „gefährlicher für das Proletariat ist die Überschätzung der Anlage.“¹⁵⁸ Nicht nur, dass durch eine Überbewertung der Anlage Jahrhunderte lang Herrschaftsansprüche geltend gemacht wurden, die für die arbeitenden Menschen nur Verderben gebracht haben, sondern auch die Einsicht der sozialistischen Bildungstheoretiker, dass „in jedem gesunden Menschenkind (...) alle Anlagen zu höchster Sittlichkeit und vollendeter Persönlichkeit“ schlummern, wenn man es nur in eine „gute und kulturhohe Umgebung“ brächte, führte zu einer Beurteilung, welche die Bedeutung der Anlage mindert.¹⁵⁹ Hier lässt sich bereits vernehmen, dass man den Umwelteinflüssen, denen das Kind ausgesetzt ist, großen Stellenwert zumaß. So fasst *Kanitz* auch unter den äußeren Einflüssen, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, zum einen die Erziehung, also jene Einwirkungen, die an das Kind planmäßig und zielgerichtet herangetragen werden, und zum anderen die Umwelteinflüsse, die auf den Menschen unwillkürlich und ungeplant wirken, zusammen. Hierbei bewertet *Kanitz* die Umwelt als „von weittragendster Bedeutung“ für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit.¹⁶⁰ Für den Erzieher heißt das folgendes:

[D]ass seine Erziehung, also die von ihm ziel- und planmäßig geschaffenen Einflüsse verschwindend klein sind im Vergleich zu den

¹⁵⁷ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 18.

¹⁵⁸ Ebda. S. 21.

¹⁵⁹ Ebda. S. 19-22 und vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 431-432.

¹⁶⁰ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 22-24.

stetigen, nie unterbrochenen Einflüssen, die von der Umgebung, in der das Kind zu leben gezwungen ist, bewirkt werden.¹⁶¹

Dabei beruft sich *Kanitz* auf *Marx*, wenn er seine Worte sinngemäß wiedergibt: „Unser gesellschaftliches Sein bestimmt unser Bewusstsein.“ *Adler* widerspricht dem, weil hier – folgte man diesem Satz allzu mechanistisch – Fragen der Erziehung und Pädagogik in den Hintergrund rücken müssten. Vielmehr sieht *Adler* in *Marx* Schriften das „tätige Ich“ im Zentrum des Interesses, wie sich in der 3. These über Feuerbach u. a. nachweisen lässt.¹⁶²

Die materialistische Lehre, dass die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergisst, dass die Umstände eben von den Menschen verändert werden und dass der Erzieher selbst erzogen werden muss.¹⁶³

Wie bei *Kant* so steht auch bei *Marx* der handelnde und tätige Mensch im Mittelpunkt. Denn die Umstände, scheinen sie noch so unveränderbar, sind doch immer von Menschenhand gemacht und können auch nur durch den Menschen selbst verändert werden.¹⁶⁴ So schreibt auch *Adler* sich auf *Marx* beziehend, dass die Menschen nicht „bloß als Produkt ihrer Umstände, sondern zugleich als die Umformer und Umgestalter derselben (...)“ begriffen werden müssen.¹⁶⁵ Folgerichtig ist *Kanitz* der festen Überzeugung, dass der Erzieher den Umständen niemals „neutral“ gegenüber stehen dürfe, sondern tatkräftig dafür Sorge tragen müsse, dass diese seinen Zielen entsprechend – auf die weiter unten noch zurückzukommen sein wird – verändert werden.¹⁶⁶ In dem Sinne, in dem die sozialistische Politik und ihre Pädagogik Verantwortung für die Gesellschaftsumstände übernahmen, in diesem Sinne war es auch das Ziel, günstige Umstände zu schaffen, um das Lernen und Aufwachsen der Kinder so zu gestalten, dass aus ihnen „Neue Menschen“ werden konnten.¹⁶⁷ Dementsprechend lautet eine Forderung *Glöckels*: „Soll das Kind geistig arbeiten, muss man für seine körperliche Wohlfahrt sorgen.“¹⁶⁸

¹⁶¹ Ebda. S. 24.

¹⁶² Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 22-23.

¹⁶³ Marx, Karl/Friedrich Engels: Thesen über Feuerbach. In: Labica, Georges: Karl Marx. Thesen über Feuerbach. Berlin, Hamburg: Argument Verlag 1998. S. 12-13.

¹⁶⁴ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 42.

¹⁶⁵ Adler, Max: Neue Menschen, S. 23.

¹⁶⁶ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S.24.

¹⁶⁷ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 67.

¹⁶⁸ Glöckel, Otto: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei 1928 (= Wiener Sozialdemokratische Bücherei). S. 16.

So lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass man den Umständen, in denen das Kind aufwächst, im Vergleich zur Anlage, das den Heranwachsenden als Erbgut von den Eltern mitgegeben wird, weit größere Bedeutung zumaß. Allerdings – und darin waren sich sowohl die sozialistischen Politiker als auch die sozialistischen Bildungstheoretiker einig – stünde man dem Gesellschaftszustand nicht einfach hilflos gegenüber, sondern könne diesen als aktiv-tätiger Mensch verändern. Dies bedeutet für den sozialistischen Erzieher, dass er, um sein Wirkungsfeld zu vergrößern, „in erster Linie revolutionärer Klassenkämpfer [und] in zweiter Linie erst sozialistischer Erzieher“¹⁶⁹ sein kann. Denn würde der/die Pädagoge/Pädagogin den Umwelteinflüssen, die auf das Kind ständig wirken, neutral gegenüberstehen, dann würde er/sie „eben der Umgebung die Hauptarbeit an der Formung der werdenden Persönlichkeit“ überlassen.¹⁷⁰

Gleichbehandlung der Geschlechter

Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei ging immer von der Gleichwertigkeit der Geschlechter aus und verlangte dementsprechend auch die Gleichstellung der Frau auf allen Ebenen gegenüber dem Mann. Im Bezug auf den Bildungsbereich lauteten die drei zentralen Forderungen: Koedukation, gleiches Curriculum für Jungen und Mädchen und Geschlechtererziehung, wobei man unter letzterem nicht nur Sexualaufklärung verstand, sondern auch das bewusste Erziehen der Kinder zur Gleichwertigkeit der Geschlechter.¹⁷¹

In diesem Sinne verlaublich als Erzieher auch *Kanitz* kurz und prägnant: „Ich persönlich habe niemals einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gemacht. Beide haben gleiche Rechte, gleiche Pflichten.“¹⁷² Ebenso weist er aber immer wieder daraufhin, dass es den Mädchen aufgrund der alten Rollenzuschreibungen viel schwerer gemacht wird als den Knaben, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten und Unterdrückungsmechanismen zu überwinden:

Frühzeitig werden sie [die Mädchen] zur häuslichen Arbeit herangezogen. Frühzeitig lernen sie den ihnen von der bürgerlichen Gesellschaft zugedachten Beruf, Dienerin und Geschlechtsobjekt der Männer zu sein, kennen. (...) Das Mädchen lernt alle häuslichen Arbeiten frühzeitig kennen. Die Jungen können eher spielen, auf der Straße herumlaufen,

¹⁶⁹ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 24.

¹⁷⁰ Ebda. S.30.

¹⁷¹ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 102.

¹⁷² Kanitz, Otto Felix: „Disziplin“. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 6. S. 14.

sich ihrer Freiheit freuen. Das proletarische Mädchen ist sehr zeitlich Arbeitstier. Es lernt nähen, häkeln, stricken, waschen und kochen. Dabei wird es viel mehr beschimpft und benörgelt als die Jungen. Warum lernen alle diese Dinge nicht auch die Jungen? Die werden so wiederum dazu erzogen, die Mädchen als ihre Dienstboten zu betrachten.¹⁷³

Mit Bezug auf die Individualpsychologie wies man nach, dass die Bildung von Minderwertigkeitsgefühlen beim proletarischen Mädchen noch viel stärker als bei den Buben ausgeprägt ist. Denn neben den Unterdrückungsmechanismen, die als Angehörige der proletarischen Klasse und dem Aufwachsen in zumeist herrschaftlich organisierten Familienstrukturen wirksam sind, kommt beim Mädchen als Teil des weiblichen Geschlechts noch das unhaltbare Vorurteil der geistigen und sittlichen Minderwertigkeit hinzu.¹⁷⁴ *Wexberg*, der sich ebenso auf die individualpsychologischen Studien beruft, schreibt, dass der bürgerliche Glaubensgrundsatz von der Minderwertigkeit der Frau durch nichts begründet ist. Einzig ergäben sich durch die zeitweilige Einnahme der Mutterrolle seelische Unterschiede, aber keinesfalls ist die Frau dadurch sittlich oder gar geistig dem Manne gegenüber unterlegen. Dass die Frau bisher wenig bedeutsame Leistungen in der Wissenschaft erbracht hat, erklärt *Wexberg* aus der systematischen Entmutigung des weiblichen Geschlechts, die als Folge des Vorurteils ihrer angeblichen Minderwertigkeit zu betrachten ist.¹⁷⁵

Ein weiterer Grund, weshalb der Begründer der Individualpsychologie, *Alfred Adler*, für die absolute Gleichstellung der Frau mit dem Mann eintrat, ist folgender: Wie bereits weiter oben erläutert wurde, ging man in dieser Wissenschaft davon aus, dass im Menschen von Geburt an einerseits das Gemeinschaftsgefühl als Urtrieb vorhanden sei und andererseits – als Folge des Minderwertigkeitsgefühls des Kindes gegenüber den Erwachsenen – das Macht- bzw. Geltungsstreben. Um das Streben nach Macht über einen anderen Menschen endgültig zu überwinden und damit das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, war es nur eine logische Schlussfolgerung *Adlers*, für die absolute Gleichstellung des weiblichen Geschlechts gegenüber dem männlichen einzutreten. Anders wäre der Kampf für die Förderung des Gemeinschaftsgefühls nur ein Kampf gegen Windmühlen, wenn das Machtstreben des Mannes über die Frau weiterhin geduldet werden würde.¹⁷⁶ Zudem – so merkt *Kanitz* an – bestünde für das Ziel der Befreiung der Arbeiterklasse eine nicht zu

¹⁷³ Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 63-64.

¹⁷⁴ Vgl. ebda. S. 64 und vgl. *Wexberg*, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 432.

¹⁷⁵ Vgl. *Wexberg*, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 432.

¹⁷⁶ Vgl. *Adler*, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie, S. 168.

unterschätzende Gefahr, wenn das weibliche Geschlecht, das wohlgerne in etwa die Hälfte der Weltbevölkerung darstellt, im Gefühl der Minderwertigkeit ihr Dasein fortsetzt, „zumal die Frauen die ersten, daher wichtigsten Erzieher der Kinder sind. Und nur freie Menschen können freie Menschen erziehen.“¹⁷⁷

2.4.2. Erziehungsziele

Bei den Erziehungszielen angelangt, konkretisiert sich nun – aufbauend auf das sozialistische Kindheitskonzept, das in Kapitel 2.2. behandelt wurde, und den soeben erörterten sozialistischen Erziehungsgrundsätzen –, was den „Neuen Menschen“ ausmacht, welche Fähigkeiten er nach den sozialistischen Bildungstheoretikern mitbringen muss, um der neuen Welt den Boden zu bereiten. Neben dem Hauptziel, den „Neuen Menschen“ heranzubilden, werde ich mich hier mit den Teilzielen auseinandersetzen. *Kanitz* fasst diese in folgendem Satz zusammen:

Das Ziel muss uns klar sein: Wir haben unsere Kinder zu klarem, selbstständigem Denken zu erziehen, sie innerlich zu freien Menschen zu machen und den in ihnen schlummernden Trieb nach gegenseitiger Hilfeleistung auf das höchste zu entwickeln.¹⁷⁸

Somit ist der „Neue Mensch“ der klar und selbstständig denkende, innerlich freie und solidarische Mensch. Diesen Eigenschaften wird des Öfteren noch die Fähigkeit der Selbstzucht bzw. Selbstdisziplin beigelegt. Deshalb werde ich mich unter dem Schlagwort der Erziehung zur „proletarischen Disziplin“ auch mit diesem Teilziel auseinandersetzen.

Festzuhalten bleibt, dass sich die sozialistische Erziehung und die damit verbundenen Erziehungsziele vornehmlich an die proletarische Jugend richtet, weil nur von ihnen – so *Adler* – die Überwindung des Kapitalismus und die Errichtung der neuen Welt zu erwarten ist. Allerdings ist *Adler* überzeugt davon,

dass, wenn Kinder der besitzenden Klassen statt durch die übliche Erziehung zu gehen, der sozialistischen Erziehung zugeführt werden könnten (...), selbst innerhalb des Klassenbewusstseins der herrschenden Klasse gar wunderbare Blüten sich erschließen möchten.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 64.

¹⁷⁸ Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.), S. 5.

¹⁷⁹ Adler, Max: Neue Menschen, S. 47-48.

Jedoch bewege sich dieser Gedanke – so *Adler* – im Bereich der Utopie, weshalb man alle Kräfte mobilisierte, um die Arbeiterkinder zu „Neuen Menschen“ zu erziehen.¹⁸⁰

Das Hauptziel: Die Erziehung des „Neuen Menschen“

Das globale Hauptziel der sozialistischen Erziehung ist die Heranbildung des „Neuen Menschen“. Dies konnte bereits *Peter Schneck* feststellen¹⁸¹ und dem kann ich mich durch meine umfangreichen Recherchen nur anschließen.

Der „Neue Mensch“ muss innerlich mit der alten Welt und ihren Praktiken der Unterdrückung und Ausbeutung gebrochen haben, um die klassenlose Gesellschaft, in der solidarisches Handeln, das Wohlergehen der Gemeinschaft und die Persönlichkeitsentfaltung jedes Einzelnen im Vordergrund stehen, zu errichten.

Hierbei stellt sich die Frage, von welcher Gesellschaft die Rede ist: der sozialistischen oder der kommunistischen? Auffallend ist, dass beide Begriffe nebeneinander, oftmals auch synonym verwendet werden, wobei prozentuell häufiger von der Erziehung zum Sozialismus gesprochen bzw. geschrieben wird. *Adler* schafft diesbezüglich Klarheit und gibt zugleich Einblick in einen tiefgehenden Konflikt, in dem sich die Sozialdemokratie der Zwischenkriegszeit befand: Zu Beginn stellt der Soziologe und Philosoph fest, dass Sozialismus und Kommunismus ein- und dasselbe sei. Zur begrifflichen Verwirrung ist es im Zuge der Gründung der Kommunistischen Partei gekommen, welche mit der Inanspruchnahme der Bezeichnung „Kommunist“ alleinig für die Mitglieder dieser Organisation einherging. Da jedoch die Anhänger dieser Fraktion laut *Adler* Verfechter der russischen Taktik des Bolschewismus sind und auf diesem Wege – dem Weg der Revolution – die kommunistische Gesellschaft errichten wollen, ist der Begriff „Kommunist“ in Verruf gekommen und gilt sogar unter überzeugten Sozialdemokraten als Schimpfwort.¹⁸² Hinzugefügt muss an dieser Stelle werden, dass die Austromarxisten den Bolschewismus ablehnten, weil sie die bürgerliche Demokratie mit dem Ziel der Erkämpfung der Mehrheit der Wählerstimmen als nicht zu vernachlässigende Phase auf dem Weg zum Sozialismus bzw. Kommunismus hielten. Auf diese Weise hoffte man, einen gewaltsamen Umsturz und die damit verbundenen menschlichen Opfer verhindern zu können. Man favorisierte damit im Gegensatz zu den Bolschewiki den

¹⁸⁰ Vgl. ebda. S. 47.

¹⁸¹ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 80.

¹⁸² Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 63-65.

so weit als möglich friedlichen Übergang zum Kommunismus.¹⁸³ Dementsprechend hält *Adler* fest: „Halten wir also Bolschewismus und Kommunismus auseinander; es wird dann für jeden Genossen klar sein, dass zwar jeder Sozialist ein Kommunist sein muss, aber nicht jeder Kommunist ein Bolschewist.“¹⁸⁴

Um den friedlichen Übergang zum Kommunismus zu fördern, war für die Austromarxisten die Notwendigkeit gegeben, den zukünftig besseren Gesellschaftszustand durch die sozialistische Erziehung vorzubereiten, damit die neue Welt nicht zum gefährlichen Experimentierfeld wird, sondern zu einer wahren Chance für diese Menschheitskultur. Deshalb stellt *Adler* unmissverständlich klar: „Sozialistische Erziehung kann nur sein eine Erziehung im Geiste des Kommunismus. Ja, dieser Geist kann nirgends reiner zur Geltung kommen als in der sozialistischen Erziehung.“¹⁸⁵

Die Teilziele

Dass der „Neue Mensch“ nicht einfach aus der bloßen Forderung entspringt, war den sozialistischen Bildungstheoretikern bewusst. Deswegen ging man daran, zu analysieren, welche Fähigkeiten und Eigenschaften beim „Neuen Menschen“ gut entwickelt sein müssen, dass er einerseits die alte Welt der kapitalistischen Ordnung überwinden kann und andererseits die neue Welt, welche schlussendlich nur die kommunistische sein konnte, zu errichten und – was noch viel wichtiger erschien – auch dauerhaft zu erhalten. Dabei kristallisierten sich drei zentrale Teilziele heraus, auf die in weiterer Folge näher eingegangen werden soll. Das vierte hier behandelte Ziel steht in direkter Verbindung mit dem dritten, soll aber gesondert besprochen werden.

Erziehung zum klaren selbstständigen Denken/zur Kritikfähigkeit

Als eines der wesentlichen Erziehungsziele hin zum „Neuen Menschen“ wird immer wieder das klare, selbstständige, aber auch das kritische Denken genannt. Es sollte die Kinder dazu befähigen, ihre Urteilskraft zu stärken und ihr eigenständiges Erkennen – abseits jeglicher Indoktrination – zu fördern. So erhoffte man sich, dass die Heranwachsenden das Bewusstsein erlangten, dass die gegenwärtige Gesellschaftsordnung, in der sie mehr schlecht als recht ihr Dasein fristen mussten,

¹⁸³ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 21.

¹⁸⁴ Adler, Max: Neue Menschen, S. 65.

¹⁸⁵ Ebda. S. 65.

nicht gottgewollt und unveränderbar ist, sondern, dass es in der Hand der Menschen liege, in welche Richtung diese Welt steuert.¹⁸⁶ In diesem Sinne schreibt *Kanitz*:

Klare Vorstellungen und logisches Denken müsste die Kinder zu der Erkenntnis führen, dass arm und reich, Ausbeuter und Ausgebeutete, Lohnklaverei und Faulenzertum durchaus keine Dinge seien, die immer so waren und immer so bleiben müssen, sondern, dass es nur von dem allgemeinen Sieg der Vernunft innerhalb des Menschengeschlechts abhängt, dass all dies geändert werde.¹⁸⁷

Demzufolge stellt das klare, selbstständige Denken bzw. die Kritikfähigkeit eine Kompetenz dar, welche die Arbeiterkinder zum Überwinden des althergebrachten Gesellschaftssystems unbedingt benötigten.

Nun stellt sich die Frage, ob die Kompetenz des kritischen Bewusstseins nur eine einseitig entwickelte Fertigkeit darstellt oder sie sich gerade durch ihre Allgemeingültigkeit auszeichnet. *Peter Schneck*, der im Zuge seiner Dissertation eine viel umfangreichere Recherche durchführen konnte, kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass es in der sozialistischen Erziehung nicht darum ging, den Kindern möglichst viele sozialistische Inhalte zu vermitteln, sondern sie zum Gebrauch der menschlichen Vernunft durch die Entwicklung der Kritikfähigkeit anzuleiten.¹⁸⁸ Auch im Rahmen meiner Literaturanalyse konnte ich immer wieder Hinweise entdecken, die diese These unterstützen. So schreibt *Kanitz*, dass es zwar anzustreben ist, dass die Heranwachsenden das kritische Denken durch eigenständiges Erkennen auf die Gesellschaft anwenden,¹⁸⁹ aber darüber hinaus geht es vor allem um das Erziehen „zum kritischen Schauen und ursächlichen Denken auf allen Gebieten.“¹⁹⁰ Dabei forderte die Sozialdemokratie vehement, dass alle SchülerInnen – unabhängig vom gesellschaftlichen Stand der Eltern und des Geschlechts – zum kritischen, ursächlichen und logischen Denken angeleitet werden sollten und nicht nur die Studenten an den Hochschulen.¹⁹¹ Ebenso sollten nach *Adler* die Lehrenden an den Volksschulen eine universitäre Ausbildung absolvieren: „Es ist eine bürgerliche Anschauung, dass für die armen Kinder ein armseliger Lehrer genügt, der selber

¹⁸⁶ Vgl. *Kanitz*, Otto Felix: *Klassenpädagogik*, S. 3.

¹⁸⁷ Ebd. S. 3.

¹⁸⁸ Vgl. *Schneck*, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 85.

¹⁸⁹ Vgl. *Kanitz*, Otto Felix: *Kämpfer der Zukunft*, S. 82.

¹⁹⁰ Ebd. S. 81.

¹⁹¹ Vgl. *Schneck*, Peter: *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus*, S. 82.

nicht viel mehr zu wissen braucht als das Lesen, Schreiben und Rechnen, das er den Kindern beizubringen hat.“¹⁹² Und an anderer Stelle:

Denn auch derjenige, der bloß kleine Kinder unterrichtet, muss gründliches und allseitiges Wissen haben, weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wissbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist.¹⁹³

Dies stellt eine Absage an die Vorstellung der Hochschuldirektoren in Wien im Jahre 1920 dar, man solle außerhalb der Universitäten „unser Wissen (...) in (...) rein positiver Darstellung“¹⁹⁴ den Heranwachsenden unterbreiten.

Erziehung zur sittlichen Freiheit

Wenn in der sozialistischen Erziehung die Rede ist vom Ziel, die Kinder zur Freiheit zu erziehen, dann ist damit immer die sittliche Freiheit gemeint. Darunter versteht man das Heranbilden der Fähigkeit, ohne äußeren Zwang oder Gewaltandrohung gut zu handeln.¹⁹⁵ Man betrachtete diese Kompetenz als wesentlich, um der sozialistischen Gesellschaft, in der es keine Unterjochung oder Unterdrückung (in welcher Form auch immer) geben sollte, gerecht zu werden. Die klassenlose Gesellschaft ließe sich nur verwirklichen, wenn jeder zur sittlichen Erkenntnis käme, für das Gemeinwohl der Gemeinschaft seine Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen. Organe (wie beispielsweise die Polizei), die überprüfen und/oder überwachen, ob jeder seiner Pflicht nachkäme, wären nur wieder Indikatoren für eine neue Klassengesellschaft.¹⁹⁶ Dass sittliche Freiheit oder aber auch moralisches Handeln in keinem Unterricht erlernt werden könne, sondern nur durch die eigene Erfahrung in der Gemeinschaft und durch das gute Beispiel der Erziehenden angeeignet werden könne, war den sozialistischen Bildungstheoretikern bewusst.¹⁹⁷ In diesem Zusammenhang sprach man sich auch unmissverständlich gegen das Prügeln in der Familie aus. Dieses sei in jeder Hinsicht ein ungeeignetes Erziehungsmittel und

¹⁹² Adler, Max: Neue Menschen, S. 100.

¹⁹³ Ebda. S. 101.

¹⁹⁴ Schwind, E. (Hg.): Denkschrift der Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule u. d. Hochschule f. Bodenkultur, zitiert nach: Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 82.

¹⁹⁵ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 3.

¹⁹⁶ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Referat, zitiert nach: Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 86.

¹⁹⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Religionsunterricht oder Moralunterricht. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 1. S. 9.

erziehe die Kinder nicht zum freien Willen und zur sittlichen Freiheit, sondern zur Angst vor Strafe und zum unhinterfragtem Gehorsam. Der Umstand, dass Erziehung zur Sittlichkeit eng mit Strafe verknüpft ist, war den sozialistischen Bildungstheoretikern bekannt und man sprach sich auch immer wieder vehement dagegen aus:¹⁹⁸

Gerade in der proletarischen Familie wird viel zu viel geprügelt und geschimpft. Jede Ohrfeige aber trägt zur innerlichen Versklavung des Menschen bei, sie macht ihn unfähig, freiwillig gut zu handeln, und raubt ihm die Kraft, den Willen zum Guten zu entfalten.¹⁹⁹

Und an anderer Stelle der Aufruf an die sozialdemokratisch organisierten Arbeitereltern:

Ihr dürft, wenn ihr Sozialisten sein wollt, eure Kinder nicht schlagen! Bedenkt doch: Kein Mensch, kein Verbrecher, und sei er ein Massenmörder, darf nach unseren Gesetzen geprügelt werden. Und ihr behandelt eure Kinder schlechter als das bürgerliche Gesetz den Schwerverbrecher! Stellt euch nur einmal vor, der Unternehmer würde euch „dann und wann“ eine Ohrfeige geben. Das ist mit eurer Menschenwürde unvereinbar. Und ihr achtet die Menschenwürde der Kinder für nichts?²⁰⁰

Neben der Familie hielt man ebenso die Staatsschule für ungeeignet, die Kinder zur sittlichen Freiheit zu erziehen. Denn dort müssten die Kinder noch viel mehr gehorchen und sich in Unterwürfigkeit üben als in der Familie. Äußere Zwänge (wie z. B. die Schulordnung) und die ständige Furcht vor Strafe würden die Heranwachsenden unfähig machen, freiwillig gut zu handeln.²⁰¹

Erziehung zur gegenseitigen Hilfeleistung/zur Solidarität

Solidarität gegenüber den Mitmenschen, die ebenso als Unterdrückte und Ausgebeutete ihr Dasein fristen müssen, wurde als wesentliche Eigenschaft, die Klassengesellschaft zu überwinden, betrachtet. Gleichzeitig sah man die Bereitschaft zur gegenseitigen Hilfeleistung als Kernstück der zukünftigen, sozialistischen Welt: Durch kollektivistisches Arbeiten sollte das Wohl aller gesichert werden.²⁰²

¹⁹⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 3-4.

¹⁹⁹ Ebda. S. 4.

²⁰⁰ Kanitz, Otto Felix: Sozialisten, schlägt eure Kinder nicht! In: Die Sozialistische Erziehung 9 (1929). H. 1. S. 17.

²⁰¹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.), S. 3.

²⁰² Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik, S. 4.

In diesem Sinne wirft *Trebtsch* kritisch ein: „Aus Solidarität zu streiken, dazu reicht das gegenwärtige Klassenbewusstsein bereits aus, aber aus Solidarität zu arbeiten, das ist freilich bedeutend schwerer.“²⁰³ Deshalb – so *Kanitz* – habe die ausgebeutete Klasse „alles Interesse daran, in ihren Kindern den sozialen Trieb stark und mächtig zu entfalten (...).“²⁰⁴ Hier klingt wieder an, was bereits im Kapitel 2.2. zum „Kind als Gemeinschaftswesen“ erörtert wurde: Nämlich, dass man gestützt auf die individualpsychologischen Erkenntnisse davon ausging, dass das Gemeinschaftsgefühl von Geburt in jedem Menschkind vorhanden sei und dass es an den Erwachsenen und den erziehend Wirkenden läge, dieses entsprechend zu fördern. Gleichzeitig muss der individualistische Trieb oder das Geltungsstreben, das durch die Minderwertigkeitsgefühle erwächst, so weit als möglich in seiner Entwicklung gehemmt werden.²⁰⁵ Dieser Dualismus der Triebe spiegelt sich im Verständnis der sozialistischen Bildungstheoretiker auch in den Gesellschaftssystemen wieder:

Es ist ein tiefer, weltanschaulicher Unterschied zwischen bürgerlicher und sozialistischer Gesellschaft und Gesinnung. Hier Solidarität, dort Kampf des einen gegen den anderen. Hier Pflicht des Stärkeren, dort Recht des Stärkeren. Hier Brüderlichkeit, dort Unterdrückung.²⁰⁶

Da in jedem Individuum sowohl Gemeinschaftsgefühl als auch individualistischer Trieb angelegt ist, ging man davon aus, dass im Menschen auch die Kräfte zur Errichtung beider Weltordnungen vorhanden seien. Ebenso wie in der heutigen Gesellschaft – so die sozialistischen Bildungstheoretiker – durch skrupellosen Konkurrenzkampf, der in der Schule bereits beginnt, durch egoistisches Handeln und durch die Unterdrückung der Schwächsten zum Kapitalismus erzogen wird, kann durch wechselseitige Versicherung, Verzicht auf Machtanwendung und Förderung jedes Einzelnen in seiner Entwicklung zum Sozialismus erzogen werden.²⁰⁷ Allerdings könne Solidarität, genauso wenig wie sittliche Freiheit, durch schöne Reden gelehrt werden:

Nicht durch Worte, nicht durch Vorträge, nicht durch Bücher; nicht einmal durch bloße Kindergemeinschaften: Sondern vor allem anderen durch unser, also der Erwachsenen solidarisches Verhalten gegenüber den

²⁰³ Trebtsch, Oskar: Erziehung zu neuen Arbeitsmotiven, S. 121.

²⁰⁴ Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik, S. 4.

²⁰⁵ Vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 429 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 39-41.

²⁰⁶ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 39.

²⁰⁷ Vgl. Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 83-84 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 39-40, 81.

Kindern [kann das Gefühl der Solidarität in den Kindern gestärkt werden].²⁰⁸

Ziel ist demzufolge – wie weiter oben bereits erläutert wurde – ein anderes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Angestrebt wird ein partnerschaftliches Verhältnis, das Wahrnehmen des Kindes als gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft und das Vorleben von Solidarität.

In der Familie wäre zwar Raum für gegenseitige Hilfeleistung, insofern von jeglicher Gewaltanwendung Abstand genommen wird, insgesamt standen die sozialistischen Bildungstheoretiker aber weiterhin der bürgerlichen Familie, die man als kleine Kampforganisation und als egoistisches Gebilde betrachtete, skeptisch gegenüber.²⁰⁹ Auch an die Schule ergaben sich durch das Erziehungsziel zur Solidarität neue Anforderungen, wie *Glöckel* im Jahre 1928 formuliert:

So wird in frühester Jugend schon das Kind praktisch darauf aufmerksam gemacht, dass es auch im eigenen Interesse auf seinen Nebenmenschen Rücksicht nehmen müsse, es wird systematisch zum sozialen Empfinden und Handeln geführt.²¹⁰

Problematisiert wurden hingegen am althergebrachten Schulsystem die Belohnungsstruktur, das Konkurrenzdenken, zu welchem durch die Notengebung erzogen wird, und das Fördern des Geltungsstrebens der Heranwachsenden.²¹¹ Mit den neuen Schulanforderungen ging auch das Propagieren eines neuen Lehrerverständnisses einher: So sollte der Lehrer nicht mehr Gebieter der Kinder sein, sondern „helfender Freund.“²¹²

Die Erziehung zur Solidarität im Verständnis der sozialistischen Erziehungstheoretiker brachte eine Schwierigkeit mit sich, die *Max Winter* auf den Punkt brachte:

Das ist der tiefste Kern des sozialistischen Erziehungsproblems: Es gilt aufrechte Menschen zu erziehen, die sich aber nicht als Ich, sondern als Teil des Ganzen fühlen. Aufrecht gegen alle Unterdrückung, aber stets bereit, selbst sein eigenes Ich zu unterdrücken, wenn das der Gesamtheit nützt; stets bereit zur bewussten Einordnung in das Ganze.²¹³

²⁰⁸ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 40.

²⁰⁹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 4-5.

²¹⁰ Glöckel, Otto: Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule, S. 17.

²¹¹ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 90.

²¹² Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.), S. 3 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 81.

²¹³ Winter, Max: Wo eine Schule, dort eine Ortsgruppe. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 1. S. 9.

Es handelte sich hierbei sprichwörtlich um eine Gradwanderung: Einerseits sollte jeder die Möglichkeit haben, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auf das Höchste zu entwickeln und andererseits sollte dahingegen erzogen werden, sich dem Wohle der Gemeinschaft unterzuordnen. Dazu benötigte es Selbstdisziplin und an Einsicht der Notwendigkeit zur freiwilligen Unterordnung in der Gemeinschaft.

Erziehung zur proletarischen Disziplin

Aus der eben genannten Schwierigkeit leitet sich das letzte Erziehungsziel ab: die Erziehung zur proletarischen Disziplin. *Kanitz* unterscheidet diesbezüglich zwischen proletarischer Disziplin in der Kampf- und in der Aufbauphase und definiert diese in seinem Werk „Kämpfer der Zukunft“ folgendermaßen:

Proletarische Disziplin: das bedeutet in der Kampfperiode den unbedingten Willen zur Einordnung in die Gesamtheit des kämpfenden Proletariats, die Zurückstellung aller Sonderauffassungen und Sonderbedürfnisse hinter die Bedürfnisse der Gesamtbewegung, die feste Entschlossenheit, für die Einheit der Arbeiterbewegung unter allen Umständen einzutreten.

Proletarische Disziplin: das bedeutet in der Kampf- und Aufbauperiode all das, was eben erwähnt wurde, vermehrt aber durch den Willen zur kollektiven Arbeit in den sozialisierten Betrieben, die von den dort schaffenden Arbeitern „als Dienst an der Gesamtheit der Arbeiterklasse“ [Linzer Parteiprogramm] aufgefasst werden muss.²¹⁴

Kanitz ist der festen Überzeugung, dass der proletarische Befreiungskampf nicht nur nach klar denkenden, sittlich freien und solidarischen Menschen verlangt, sondern auch an Menschen bedarf, die sich zur rechten Zeit der Notwendigkeit unbedingt fügen können und dafür das Eigeninteresse hinter das Gemeinschaftsinteresse treten lassen können. Dazu benötigt der Sozialist Selbstdisziplin und Selbstzucht.²¹⁵

Jalkotzy betont in diesem Zusammenhang auch, „dass gerade die sozialistische Welt diese Selbstzucht mehr als jede andere Gesellschaftsordnung braucht.“ Dabei hebt er hervor, dass „der Träger dieser Zucht immer und immer nur die Gemeinschaft aller sein“ darf. Wichtig ist hierbei, dass die Heranwachsenden erkennen, dass die Gesetze sich direkt aus dem Zusammenleben der Gemeinschaftsmitglieder ergeben, dass diese allen – Schülern, Lehrern und Eltern – Zwang und Gebot sind und dass diese aus dem Beschluss aller erwachsen. *Jalkotzy* schließt, dass „Gesetze einer solchen Gemeinschaft (...) strenger und entschiedener [sind], als je eine Forderung

²¹⁴ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 64-65.

²¹⁵ Vgl. Kanitz, Otto Felix: „Disziplin“, S. 11.

des einzelnen Lehrers sein könnte.“²¹⁶ Hierbei weisen die sozialistischen Bildungstheoretiker ausdrücklich darauf hin, dass die Selbstdisziplin des Sozialisten freiwillig erbracht werden muss: „Das Wichtige aber ist, dass er sich freiwillig unter die Gesetze der Gemeinschaft beugt, dass er Disziplin hält, nicht weil er muss, sondern weil er die Notwendigkeit der Disziplin erkannt hat, weil er will.“²¹⁷

Kanitz sieht in der Bildung von Kindergemeinschaften oder von Gemeinschaftsschulen eine Möglichkeit, den Kindern das Erlebnis von Gemeinschaft und freiwilliger Einordnung zu geben. Sichergestellt muss allerdings sein, dass die Heranwachsenden ein tatsächliches Mitbestimmungsrecht haben und nicht nur ein vorgetäushtes, das bei jeder Gelegenheit unterlaufen wird.²¹⁸ In diesem Sinne schreibt er auch 1921 in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“:

Das Wesentliche ist und bleibt, dass man den Kindern keine Disziplin aufzwingt, sondern das natürliche Bedürfnis der Kinder nach Disziplin benützt, und die Kinder von dem Bewusstsein erfüllt sind, sich diese Ordnung selbst auferlegt zu haben.²¹⁹

Kanitz spricht hier vom „natürlichen Bedürfnis“ nach Disziplin und ist davon überzeugt, dass auch Kinder dieses bereits aufweisen, sobald ihnen der Nutzen von Disziplin bewusst wird. Dabei darf Disziplin nie erzwungen oder diktiert werden, sondern muss aus der Erkenntnis ihrer Notwendigkeit freiwillig erbracht werden.²²⁰

2.4.3. Methodik der sozialistischen Erziehung

Grundlegend für die sozialistische Erziehung ist die Erkenntnis, dass es „in der Erziehung keine Rezepte“ gibt.²²¹ Da die psychologischen Voraussetzungen eines Menschen nicht willkürlich auf jeden anderen übertragbar sind und die Reaktionen auf eine gesetzte Handlung immer unterschiedlich ausfallen werden, kommt *Schrott* zu folgendem Schluss:

Der Mensch, vor allem der werdende Mensch (...), reagiert nie gleichmäßig. Das ist eben das große, vielleicht das größte Unrecht aller bisherigen „Erziehung“ gewesen, anzunehmen, der Mensch sei eine

²¹⁶ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 86.

²¹⁷ Kanitz, Otto Felix: „Disziplin“, S. 11.

²¹⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 66-67.

²¹⁹ Kanitz, Otto Felix: „Disziplin“, S. 15.

²²⁰ Vgl. ebda. S. 11-14.

²²¹ Schrott, Andreas: Von Disziplin und Ordnung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924) H. 1. S. 11.

bestimmte „Type“, und für diese „Type“ gibt es ein Erziehungsverfahren schlechtweg!²²²

Diese Feststellung ging einher mit der Einsicht, dass es keine bloßen Mittel der Erziehung gibt. Damit wandte man sich vor allem gegen die damals gebräuchliche Prügelstrafe und argumentierte, dass mit dieser keine aufrechten Menschen erzogen werden könnten. Deshalb wurden die Arbeitereltern wiederholt dazu aufgerufen: „Sparet die Rute, denn Rute und Strafe geben Rohheit, Rute und Strafe sind Feigheit, Rute und Strafe bringen Unterwürfigkeit.“²²³ Neben der Strafe wird aber auch die Belohnung als Erziehungsmittel für ungeeignet erachtet. Es ginge nicht darum, dass die Heranwachsenden aus Furcht vor Strafe oder aus Freude an der Belohnung die erwünschte Handlung setzen oder das bevorzugte Verhalten annehmen. Denn damit würde man keinen langfristigen Erziehungserfolg erzielen, sondern nur momentan Ruhe und Gehorsam schaffen.²²⁴ Angestrebt werde hingegen der positive Selbstveränderungsprozess. „Denn das ist eben jeder wirksamen Erziehung letztes Ziel: Die Selbsterziehung.“²²⁵

So kann ich an dieser Stelle nur bestätigen, was *Peter Schneck* bereits im Jahre 1975 festgestellt hat: „Sozialistische Erziehung kennt keine bloßen Mittel der Erziehung, wohl hat sie aber Methode. Da sozialistische Erziehung immer Selbsterziehung ist, kann die Methode nur das Einleiten des Vorganges der Selbsterziehung sein.“²²⁶ Auch die anderen Methoden, die ‚Erziehung durch die Gemeinschaft‘ und das ‚Fragen-Stellen-Lassen‘, die hier näher erörtert werden sollen, haben letzten Endes zum Ziel, den Selbsterziehungsprozess einzuleiten. Der Frage, inwiefern ‚Erziehung durch Arbeit zur Arbeit‘ sich in diesem Kontext einordnen lässt und ob sie in der sozialistischen Erziehung überhaupt eine Rolle spielte, soll hier ebenfalls nachgegangen werden.

²²² Ebda. S. 11.

²²³ Winter, Max: Sparet die Rute! In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922) H. 5. S. 128.

²²⁴ Vgl. Glöckel, Otto: Das Wiener Schulwesen. In: Das Neue Wien. Bd. 2. Wien: o. V. 1927. S. 236. und vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 4.

²²⁵ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 82.

²²⁶ Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 95.

Sozialistische Erziehung als Anleitung zur Selbsterziehung

Alle Maßnahmen der Sozialdemokratie im Kultur- und Bildungsbereich standen im Wesentlichen unter dem leitenden Gedanken der Selbsterziehung der Arbeiterklasse.²²⁷ Diese Forderung richtete sich in erster Linie an die erwachsenen Proletarier. Sie mussten zuerst mit den Praktiken des kapitalistischen Systems gebrochen haben, um ihren Kindern als Vorbild im Kampf um die neue Welt voranzugehen.²²⁸ In diesem Sinne schreibt auch *Adler*: „Reißen wir, die wir eine neue Welt aufbauen wollen, vor allem die alte Welt in uns selbst schonungslos nieder, machen wir uns dadurch geeignet zu wirklichen Führern der Jugend, dann geht noch unter unseren Augen die neue Generation auf (...).“²²⁹ Dieser Appell war auch den sozialistischen Erziehern Gebot, wie *Jalkotzy* deutlich macht:

So gipfeln letzten Endes alle Forderungen an den sozialistischen Erzieher in der Forderung nach Selbsterziehung. Wer es zustande bringt, den Kindern zu zeigen, dass er an sich selbst arbeitet, das heißt sich selbst erzieht, beweist seinen Kindern damit am stärksten, dass Erziehung notwendig ist und zwingt sie damit mehr als mit irgendeinem anderen pädagogischen Mittel dazu, an ihre eigene Erziehung zu denken.²³⁰

Auffallend ist, dass die Selbsterziehung der Erwachsenen als Voraussetzung gehandelt wird, dass die Methode der Selbsterziehung auch bei den Heranwachsenden wirksam werden kann. Dabei steht diese Methode immer in enger Verbindung mit Selbsterkenntnis: Nicht durch Zwang und Indoktrination, sondern durch Einsicht und selbstständiges Erarbeiten von Wissen sollte der Selbsterziehung hin zum „Neuen Menschen“ der Weg bereitet werden.

Erziehung durch die Gemeinschaft

Da man in der sozialistischen Erziehung – gestützt auf die individualpsychologischen Erkenntnisse – davon ausging, dass es „das einzelne von den anderen abgelöste Individuum gar nicht gibt“²³¹, sondern der Mensch – wie in Kapitel 2.2. beschrieben – viel mehr als „Gemeinschaftswesen“ zu verstehen ist, war es erklärtes Ziel, „sich selbst erziehende Gemeinschaften zu organisieren.“²³² Dadurch sollte das

²²⁷ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 19-20.

²²⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 43.

²²⁹ Adler, Max: Neue Menschen, S. 81.

²³⁰ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 87.

²³¹ Lazarsfeld, Paul: Die sozialistische Erziehung und das Gemeinschaftsleben der Jugend, S. 191-192.

²³² Ebda. S. 194.

Gemeinschaftsgefühl der Heranwachsenden, das als Urtrieb in jedem Menschen vorhanden sei, auf das Höchste entwickelt werden. Man erhoffte sich damit, den Grundgedanken der neuen Gesellschaft, Solidarität zu üben, in den Kindern verankern zu können. Sie sollten bereits im Vorhinein erfahren, was es heißt, in einer Gemeinschaft zu leben, in der wechselseitige Versicherung nicht bloß ein Schlagwort ist.²³³ Das Gefühl der Gemeinschaft und der freiwilligen Einordnung – so *Kanitz* – „können die Kinder nur in gut organisierten und möglichst innig zusammenlebenden Kindergemeinschaften haben.“²³⁴ *Jalkotzy* erweitert dieses Spektrum auch um die Schule, den Hort und die Familie, weil es sich hier ebenso um Lebensgemeinschaften handelt, die vom sozialistischen Gedanken getragen werden können. Durch gemeinsames Spiel, Arbeiten, Übernahme von Verantwortung und Bestimmen von Regeln des Zusammenlebens wird die Gemeinschaft früher oder später ins Bewusstsein der Beteiligten treten, womit die schwierigste Aufgabe sozialistischer Erziehung bereits geleistet wäre. Denn „damit hat die Selbsterziehung zum Sozialismus (...) jenes Stadium erreicht, in dem sie automatisch wirksam wird.“ Die wesentliche Aufgabe des sozialistischen Erziehers besteht demzufolge darin, „die Gemeinschaft zum erziehenden Faktor zu machen.“ Dies könne am besten damit erreicht werden, indem sich der/die erziehend Wirkende „selbst unter die Gesetze der Gemeinschaft stellt“, damit seine/ihre Machtposition verlässt und so das Vertrauen der Gemeinschaftsmitglieder erringt.²³⁵ Hierbei werden Wege der Selbstverwaltung beschritten. *Apsler* warnt jedoch ausdrücklich davor, schein-demokratische Methoden anzuwenden, da Kinder sehr schnell ein Unterlaufen ihrer Rechte erkennen und die Methode in weiterer Folge nicht mehr wirksam werden kann.²³⁶

Dass die Vorstellungen über die Erziehung durch die Gemeinschaft nicht nur in der Theorie ihren Ausdruck fanden, sondern auch in der Praxis zur Anwendung kamen, beweist *Kanitz* in seinem Werk „Kämpfer der Zukunft“ sehr eindrucksvoll am Beispiel der Kinderkolonie Gmünd (1919) und der Kinderrepublik Seekamp bei Kiel (1927). Als wesentliche Erfolge dieser Kindergemeinschaften benennt er folgende Punkte: die Wahrnehmung von Arbeit nicht als Lohnarbeit, sondern als Arbeit für die

²³³ Vgl. Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung, S. 429 und vgl. Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 84.

²³⁴ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 66.

²³⁵ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 84-85.

²³⁶ Vgl. Apsler, Fred: Gedanken über die Anwendung parlamentarischer Formen in der sozialistischen Erziehung. In: Die sozialistische Erziehung 11 (1931). H. 1. S. 26-27.

Gemeinschaft, das gemeinsame Bestimmen von Gesetzen, die sich durch die Lebens- und Arbeitsbedingungen ergaben, und schließlich das Nichtigwerden von Arbeitsaufsehern und Polizisten.²³⁷

Festgehalten kann an dieser Stelle werden, dass die Methode, durch die Gemeinschaft zu erziehen, als zentral erachtet wurde, der Erziehung zur Solidarität und zur sittlichen Freiheit gerecht zu werden.

Erziehung durch Arbeit zur Arbeit

Peter Schnecks Feststellung, dass die sozialistischen Bildungstheoretiker den pädagogischen Hinweisen *Marx'* zur Erziehung durch produktive Arbeit in nur sehr geringem Ausmaß folgten,²³⁸ kann ich an dieser Stelle nur bestätigen. *Adler* greift zwar in seinem Werk „Neue Menschen“ *Marx'* Vorstellungen auf, allerdings nur um zu beweisen, dass sich dieser ebenso mit pädagogischen Fragen bereits auseinandergesetzt hat²³⁹ und nicht, wie *Andresen* fälschlicherweise behauptet, weil er selbst in *Marx'* Pädagogik die zentrale Methode zur Erziehung vollseitig entwickelter Menschen sah.

Zunächst jedoch zum Kommunistischen Manifest: In diesem fordern *Marx* und *Engels* die „Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“, wobei die Kinderarbeit unter den Bedingungen des kapitalistischen Systems abgelehnt wird.²⁴⁰ *Marx* sieht sogar in *Owens* Fabrikssystem, in welchem die Verbindung von Unterricht, Gymnastik und produktiver Arbeit dargestellt wird, den „Keim der Erziehung der Zukunft“ und damit den einzigen Weg „zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“²⁴¹

Unter den sozialistischen Bildungstheoretikern findet sich nach *Schnecks* Recherchen nur *Max Winter*, der *Marx'* Position anerkennt, allerdings auch mit der Einschränkung, dass eine Teilhabe der Heranwachsenden am gegenwärtigen, kapitalistischen Produktionsprozess nicht vorstellbar ist, sondern erst im Sozialismus zur Option werden kann.²⁴² Hier liegt meines Erachtens der Grund begraben, warum in der sozialistischen Erziehungstheorie *Marx'* und *Engels* Vorstellungen kaum

²³⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 67-69.

²³⁸ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 97.

²³⁹ Vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 24-25 und vgl. ebda. S. 98.

²⁴⁰ Marx, Karl/Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. Zittau: Bernd Müller 2009. S. 48.

²⁴¹ Marx, Karl: Das Kapital, zitiert nach: Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 97.

²⁴² Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 98.

aufgegriffen wurden: Gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts – wie weiter oben bereits beschrieben wurde - bemühte sich die Sozialdemokratie sehr darum, die Kinderrechte geltend zu machen und die weit verbreitete Kinderarbeit einzudämmen. Deshalb wollte man sich wahrscheinlich nicht mit Theorien auseinandersetzen, wie man die Heranwachsenden in den Produktionsprozess in der noch zu errichtenden sozialistischen Gesellschaft am besten einbinden könnte.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass man Arbeit als Erziehungsmethode grundsätzlich ablehnte. Eher das Gegenteil ist der Fall: So ist *Jalkotzy* der festen Überzeugung, dass „die geringste gemeinsame Arbeit (...) mehr Gemeinschaftssinn [erzeugt] als die schönsten rednerischen Leistungen über Sozialismus.“ Der grundlegende Gedanke ist hierbei die Annahme, dass der Sozialismus „in der Entwicklung der Gesellschaft zwangsläufige Folge gemeinsamer Arbeit ist.“ Deshalb sei es für die sozialistische Erziehung entscheidend, „durch Setzung gemeinsamer Arbeit den Zwang zur Gemeinschaft“ herzustellen.²⁴³ Es steht hier aber nicht unmittelbar die Idee im Vordergrund, zur Arbeit zu erziehen, sondern viel mehr die Überlegung, dass man durch gemeinsames Arbeiten das Solidaritätsgefühl der Kinder stärker entwickeln könne. Dementsprechend steht *Jalkotzys* Forderung in direktem Zusammenhang mit der zuvor beschriebenen Methode „Erziehung durch die Gemeinschaft“.

Zuletzt soll noch der Arbeitsbegriff, wie er in der Schulreform Verwendung fand, näher erläutert werden: Unter Arbeit im schulischen Kontext verstand man nicht nur geistige, sondern auch körperliche Betätigung. Angestrebt wurde ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis bzw. die Verbindung beider Arbeitsfelder.²⁴⁴ Diese Vorstellung fand in den Begriffen „Arbeitsschule“ und „Arbeitsunterricht“ ihren Niederschlag.²⁴⁵ Hierbei lehnte man die bisherige Unterrichtsmethode, den SchülerInnen vorgefertigtes Wissen zu vermitteln, ab. Selbstständiges Denken konnte nach den sozialistischen Bildungstheoretikern nur gelernt werden, wenn man den Heranwachsenden ermöglicht, sich Wissen eigenständig zu erarbeiten und zu experimentieren. Den Kindern und Jugendlichen sollte damit die Chance gegeben werden, eigenes Urteilsvermögen zu entwickeln. Man stellte sich damit bewusst gegen das einfache Glauben-Müssen – wie das der Katechet oder der autoritäre

²⁴³ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 84.

²⁴⁴ Vgl. Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 99.

²⁴⁵ Vgl. Trebitsch, Oskar: Erziehung zu neuen Arbeitsmotiven, S. 122 und vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 81-82.

Lehrer verlangt – und bevorzugte im Gegensatz dazu das Befähigen der SchülerInnen zum selbstständigen Erarbeiten von Wissen.²⁴⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Methode „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit“, wie sie bei *Marx* und *Engels* ausgeführt wurde, von den sozialistischen Bildungstheoretikern kaum aufgegriffen wird. Jedoch wird das Setzen von gemeinsamer Arbeit durchaus als geeignete Methode erachtet, um zur Solidarität zu erziehen. Der Begriff „Arbeit“ im Sinne der Schulreform wiederum umfasst zum einen die geistige als auch die körperliche Betätigung und zum anderen das eigenständige Erwerben von Wissen und Erkenntnissen. In diesem Zusammenhang stand vor allem die Erziehung zum klaren, selbstständigen Denken bzw. zur Kritikfähigkeit im Vordergrund.

Die sokratische Methode/Fragen-Stellen-Lassen

Die Frage stellt hinsichtlich des Erziehungsziels, die Kinder und Jugendlichen zur Kritikfähigkeit und zum klaren selbstständigen Denken heranzubilden, eine wesentliche Methode in der sozialistischen Erziehung dar.

Dabei geht es zuallererst darum, die Heranwachsenden überhaupt zum Fragen zu bringen, sie ihre Eindrücke und Erlebnisse hinterfragen zu lassen und sie zum eigenständigen Denken anzuregen. Die Aufgabe des/der Erziehenden besteht wiederum darin, keine Fragen in ihrer gründlichen Beantwortung abzulehnen, weil man der Meinung ist, die Kinder wären noch zu jung dafür.²⁴⁷ Anstatt dessen muss der/die Lehrende dazu in der Lage sein, eine Sprache zu wählen, die für die Heranwachsenden verständlich ist, und die Fähigkeit besitzen, im Anschluss „solche Fragen zu stellen, die die Kinder zum Nachdenken, zum Durchforschen ihrer eigenen Erlebnisse zwingen.“²⁴⁸ Hierbei steht die Selbsterziehung zum Sozialismus im Vordergrund:

Nur ist es eben wichtiger, dass es Absicht der Kinder bleibe, sich selbst sozialistisch zu erziehen. Daher überall Aufklärung, wo wir vermeinen, dass unsere Kinder die Schäden der bestehenden Gesellschaftsordnung sehen oder sehen können. Wenn aber das Interesse der Kinder nicht vorhanden oder schon erschöpft ist, dann dürfen wir nicht deswegen, weil

²⁴⁶ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.), S. 2.

²⁴⁷ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.), S. 3 und vgl. Schlesinger, Therese: Der Klassenkampf und das Kind, S. 3.

²⁴⁸ Kanitz, Otto Felix: Kind und Tagespolitik, S. 141.

unser Herz voll ist, unseren Mund vom Sozialismus überlaufen lassen.
(...) Ein Zuviel kann leicht mehr Schaden stiften als Nutzen bringen.²⁴⁹

Der Appell richtet sich hier eindeutig an die Erziehenden, den Heranwachsenden nichts aufzudrängen, für das sie noch nicht bereit sind, und streng darauf zu achten, dass der Ausgangspunkt immer das Interesse des Kindes bleibt. Dass das Kind Fragen, die sich im gesellschaftlichen, sozialen oder politischen Kontext bewegen, stellen wird, daran zweifelten die sozialistischen Bildungstheoretiker nicht. Denn einerseits – so *Kanitz* – ist der „Fragetrieb in der kindlichen Natur überaus stark entwickelt“²⁵⁰ und andererseits werden die Heranwachsenden von klein auf mit politischen Eindrücken und Ereignissen in Form von Streiks, Arbeitslosigkeit, Wahlveranstaltungen etc. konfrontiert. Den Kindern bleiben hierbei das Einfache, das leicht Verständliche, die Beschimpfungen – kurz, die politischen Schlagworte in Erinnerung. Oft integrieren die Heranwachsenden diese Ausdrücke, obwohl sie ihren Sinn noch nicht erfassen können, in ihrem Sprachgebrauch. Kaum jedoch einmal nehmen sich die Erwachsenen die Zeit, den Kindern die nötigen Hintergrundinformationen zu geben, dass sie diese Wörter auch verstehen können. Es stellt sich nun für den sozialistischen Erzieher die Frage, inwiefern er/sie diese tagespolitischen Eindrücke nutzen kann, um „von den bloßen Worten zu tieferem Verständnis“ zu gelangen. Dabei ist es Grundvoraussetzung, dass politische Schlagworte nicht wieder durch politische Schlagworte „erklärt“ werden dürfen.²⁵¹ Um hierzu fähig zu sein, müssen die Erziehenden selbst ausreichend informiert sein:

Dazu ist vor allem notwendig, dass der Erzieher über die in Betracht kommenden politischen Tagesfragen selbst genau unterrichtet ist. Menschen, die das Leben ihrer Zeit nicht intensiv miterleben, sind für die Erziehung überhaupt unbrauchbar.²⁵²

Auch die Vermittlungsform soll nicht die Rede sein, sondern das zwanglose Gespräch, das sich aus der Frage des Kindes oder aus einem entsprechenden Anlassfall, wie der Verwendung von politischen Schlagwörtern, ergibt.²⁵³ Darüber hinaus warnen die sozialistischen Bildungstheoretiker ausdrücklich davor, den Kindern „Geringschätzung für alle geistigen Errungenschaften, die nicht den Stempel

²⁴⁹ Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung, S. 83.

²⁵⁰ Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 56.

²⁵¹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kind und Tagespolitik, S. 139-141.

²⁵² Ebda. S. 141.

²⁵³ Vgl. ebda. S. 141.

des Sozialismus tragen (...) beizubringen.“²⁵⁴ Ebenso ist es zu vermeiden, politische Schlagwörter im Bezug auf klerikale Themenbereiche zu verwenden: „Vor allem soll man den Kindern Achtung vor der wahrhaft religiösen Überzeugung anderer Menschen beibringen. Die Verspottung ehrlicher, religiöser Empfindungen ist durchaus zu verwerfen.“²⁵⁵ Am wichtigsten bleibt jedoch immer, dass das Kind den Aufklärungsprozess einleitet. Die Erziehenden wiederum müssen den Selbsterziehungsprozess durch geschicktes Fragen und Antworten so gut es geht unterstützen, sodass sich die Heranwachsenden das Wesentliche selbst erarbeiten können. Der Vergleich *Czernetz'*, diese Methode der sozialistischen Erziehung mit der sokratischen Mäeutik in einem engeren Zusammenhang zu bringen, erweist sich meines Erachtens als durchaus zutreffend.²⁵⁶

2.4.4. „Freie Schule – Kinderfreunde“ – Der sozialistische Erziehungsverein

Da die Kinderfreundeorganisation und deren leitende Mitglieder maßgeblich an der Bildung und Verbreitung des Diskurses des „Neuen Menschen“ mitwirkten, soll hier die Entwicklung dieses Vereins von einer Fürsorgeeinrichtung zum Organ für sozialistische Erziehung kurz umrissen werden.

Bei ihrer Gründung am 26. Februar 1908 durch den Grazer *Anton Afritsch* waren die Kinderfreunde vornehmlich eine Organisation mit stark ausgeprägtem pädagogischem und lebensreformatorischem Charakter. Zur Keimzelle dieses Vereins wurde der Wunsch, den Arbeiterkindern, die durch die beengten Wohnverhältnisse sehr eingeschränkt waren, ausreichend Bewegungs- und Spielmöglichkeiten zu bieten, ohne diese dabei sich selbst zu überlassen. *Afritsch* schreibt über die Anfangsstunden – zuerst nur mit seinen Kindern – noch vor der Gründung dieses Vereins: „Vor dem Hause gab es neben dem Weg ein ziemlich großes Stück Wiese. Wem sie gehörte, wir wussten es nicht, aber wir nahmen sie in Beschlag, sie war für uns das erste Stück Jugendschutzland (...).“²⁵⁷ Schon nach kurzer Zeit schlossen sich immer mehr Kinder dem Spiele von *Afritsch'* Kindern an und die Initiative fand viel Zuspruch der anderen Eltern. Spielnachmittage, Wanderungen und Märchenabende versüßten von nun an den Alltag der Heranwachsenden. Jedoch erhielt *Afritsch*, der überzeugter Pazifist, Abstinenzler und Naturfreund war, tiefen

²⁵⁴ Schlesinger, Therese: Der Klassenkampf und das Kind, S. 3.

²⁵⁵ Kanitz, Otto Felix: Kind und Tagespolitik, S. 143.

²⁵⁶ Vgl. Czernetz, Karl: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. In: Die Sozialistische Erziehung 11 (1931) H. 7,8. S. 176.

²⁵⁷ Afritsch, Anton: Vor vierzehn Jahren. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 13.

Einblick in die tristen Lebensverhältnisse dieser Kinder, sodass sein Entschluss bald feststand, „diesen armen Proletarierkindern nach Kräften zu helfen“.²⁵⁸

Einmal angeregt, wurde ich in diesem Entschluss täglich und stündlich bestärkt, die Verhältnisse im Elternhaus, die Verhältnisse in der Schule, die grenzenlose Unwissenheit der Eltern, die trostlose Vernachlässigung der Kinder, die einem, wenn man einmal sehend geworden war, bei jeder Gelegenheit zum Bewusstsein kommen musste (...).²⁵⁹

Afritsch kritisiert die Unzulänglichkeit der öffentlichen Fürsorge, prangert den Makel der unehelichen Geburt an, macht auf die mangelhafte Ernährung der Arbeiterkinder aufmerksam und weist auf die gesundheitsgefährdende Situation der Proletariermütter hin, die viel zu früh nach der Niederkunft gezwungen sind, die Arbeit wieder aufzunehmen. *Tesarek* schreibt über *Afritsch*: „Überall tritt er, im kleinsten Kreis wie in der großen Öffentlichkeit, als ‚Kinderfreund‘ auf, lange bevor noch das Wort geboren wird.“ Im Februar 1908 findet schließlich die gründende Versammlung des „Arbeiterverein Kinderfreunde“, dessen Statuten *Afritsch* im Wesentlichen alleine ausgearbeitet hat, statt.²⁶⁰ Der Gründervater schreibt von dieser Zeit folgendermaßen:

Der Anfang war gemacht. Es kam die schöne Zeit der Ausflüge, der Spieltage, der Gesangstunden, der großen Wanderungen und großen Reisen, die Anlegung der großen Vereinsbibliothek, die Erwerbung des großen Eislaufplatzes, die Errichtung der ersten Ferienkolonie und vieles andere.²⁶¹

Viel Wert wurde auch auf die Arbeit mit den Eltern gelegt. In diesem Zusammenhang wurden Vorträge über Körper- und Säuglingspflege sowie über Erziehungsfragen abgehalten.²⁶²

Andresen und *Lillich* stellen für die Anfangsjahre der Kinderfreundebewegung ihren unpolitischen Charakter fest,²⁶³ bei der Lektüre von *Afritsch*' Aufsatz „Vor vierzehn Jahren“, der in der ersten Nummer der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ veröffentlicht wurde, komme ich jedoch zu einer anderen Auffassung. Hier schreibt *Afritsch*, dass sie zu Beginn „noch nicht so frei und offen bekennen [konnten], dass

²⁵⁸ Ebda. S. 14.

²⁵⁹ Ebda. S. 14.

²⁶⁰ Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei, S. 4-5.

²⁶¹ Afritsch, Anton: Vor vierzehn Jahren, S. 16.

²⁶² Vgl. Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien, S. 60.

²⁶³ Vgl. Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte, S. 35 und vgl. Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien, S. 60.

wir [= die Kinderfreunde] sozialistische Erziehungsarbeit leisten müssen (...).²⁶⁴ Hier darf die spezifisch historische Situation der immer mehr unter Druck geratenden Habsburgermonarchie nicht vergessen werden. So wäre eine sozialistische Erziehungsorganisation unter diesen Umständen mit Sicherheit nicht geduldet worden. Als unpolitisch sind die Kinderfreunde – auch in diesem frühen Stadium – meiner Ansicht nach nicht zu bezeichnen, da eine gewisse sozialistische Grundhaltung bereits damals den Verein prägte, wie insbesondere *Afritsch'* Worte deutlich machen:

Unvergesslich werden mir die letzten Jahre vor dem Kriege bleiben, als wir bereits die Früchte unserer Arbeit reifen sahen, unvergesslich die stattliche Schar der jugendlichen Burschen und Mädchen, die, aus dem Verein hervorgegangen, bereits zu tüchtigen Kämpfern und Kämpferinnen für den Sozialismus geworden waren (...).²⁶⁵

Während des Ersten Weltkrieges wurde die Arbeit der Kinderfreunde trotz erschwerter Bedingungen fortgesetzt. Allerdings erlebte der Verein einen deutlichen Funktionswandel, so *Afritsch*: „Die Erziehungsarbeit von damals ist vielfach zu bloßer Fürsorgearbeit herabgesunken.“ Die Not der Zeit verlangte es auch noch nach dem Krieg, die Arbeit im Sinne der Fürsorge fortzuführen. Weiterhin erfreute sich die Organisation großer Beliebtheit, sodass das starke Ansteigen der Mitgliederzahlen den Kinderfreunden bald den Charakter einer Massenbewegung verlieh. Mit der Gründung der Ersten Republik rückten auch mit einem Male wieder Erziehungsfragen in den Vordergrund und auf der Reichskonferenz der Kinderfreunde im Dezember 1920 wurde der Verein schließlich zur Erziehungsorganisation des Proletariats ausgerufen. Sie sollten in Zukunft die Grundsätze, Ziele und die Methodik der sozialistischen Erziehung erarbeiten und die praktische Durchführung übernehmen.²⁶⁶ Man wehrte sich gegen die Anschauung, als bloße Fürsorgeeinrichtung angesehen zu werden. *Max Adler* findet diesbezüglich klare Worte: „Wer nur dieses und ähnliches von den Kinderfreunden verlangt, der entseelt die Arbeit dieser Organisation und erfüllt sie mit der ganzen Öde und Enge seines kleinen Nützlichkeitsinteresses.“²⁶⁷ Die Frage, ob der Verein der Kinderfreunde politisch sei, beantworten *Kanitz* und *Adler* differenziert. Denn einerseits ist diese Organisation politisch, weil sie sich ihrer Aufgabe, beim Aufbau

²⁶⁴ Afritsch, Anton: Vor vierzehn Jahren, S. 16.

²⁶⁵ Ebda. S. 16.

²⁶⁶ Vgl. Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien, S. 61.

²⁶⁷ Adler, Max: Neue Menschen, S. 61.

der sozialistischen Gesellschaft wesentlich mitzuwirken, bewusst ist. Andererseits widerspricht es den Grundsätzen der sozialistischen Erziehung, zu indoktrinieren oder die Kinder in den politischen Parteikampf – auf welche Art auch immer – hineinzuziehen, weshalb die Kinderfreunde in diesem Sinne unpolitisch sind. Es ginge diesem Verein viel mehr darum, wie weiter oben bereits beschrieben, die Heranwachsenden zu selbstständigem, kritischem Denken zu erziehen, das Gemeinschaftsgefühl auf das Höchste zu entwickeln und die Kinder zu sittlich freien Menschen zu machen.²⁶⁸

Im Zuge der schulreformerischen Bemühungen *Otto Glöckels* kam es im Jahre 1923 zur Vereinigung des Vereins „Freie Schule“ mit den Kinderfreunden zur Organisation „Freie Schule – Kinderfreunde“. Hierbei ging es um die Verknüpfung kindheits- und schulpolitischer Interessen,²⁶⁹ wobei *Glöckel* die berechtigte Frage stellt: „Sind es denn zwei verschiedene Gebiete, die da proletarische Organisationen betreuen? Ist die Sorge für das Kind nicht ein Ganzes?“²⁷⁰ Es ging demzufolge um einen Gesamtplan von Schul- und Erziehungsfragen. Dabei kristallisierten sich vier zentrale Arbeitsfelder heraus: die Arbeit an den Proletarierkindern, die Arbeit an den Proletariereltern, die Arbeit an der Staatsschule und die Arbeit innerhalb der sozialistischen Arbeiterbewegung, bei welcher die Öffnung aller arbeitenden Menschen für Erziehungsfragen im Mittelpunkt stand.²⁷¹

Bis zum Bürgerkrieg im Februar 1934 konnten die Kinderfreunde ihre Arbeit sehr erfolgreich fortsetzen. Im Jahre 1932 zählte diese Organisation sogar hunderttausend proletarische Eltern zu ihren Mitgliedern. Mit der Errichtung des Ständestaats und dem Verbot aller sozialdemokratischen Vereine, mussten allerdings auch die Kinderfreunde ihre Tätigkeit einstellen oder konnten sie nur illegal unter erschwerten Bedingungen bis 1938 fortführen. Danach, mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich, war dies jedoch auch nicht mehr möglich, sodass die Kinderfreunde erst 1945 ihre Arbeit offiziell wieder aufnehmen konnten.²⁷²

²⁶⁸ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Referat, zitiert nach Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus, S. 117 und vgl. Adler, Max: Neue Menschen, S. 55.

²⁶⁹ Vgl. Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte, S. 36-37.

²⁷⁰ Glöckel, Otto: „Freie Schule – Kinderfreunde“. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 1. S. 4.

²⁷¹ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 92-94.

²⁷² Vgl. Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei, S. 13 und vgl. Die Kinderfreunde: Die Geschichte der Kinderfreunde. Online unter: <http://www.kinderfreunde.at/Ueber-uns/Geschichte/Geschichte-der-Kinderfreunde> (Stand: 23.05.2011, 10:00 Uhr).

3. Die Rolle des Kinder- und Jugendbuches in der sozialistischen Erziehung

Nach dieser sehr ausführlichen Analyse, was unter dem Schlagwort des „Neuen Menschen“ im Diskurs zur sozialistischen Erziehung der Ersten Republik zu verstehen ist, möchte ich in diesem Kapitel der Frage nachgehen, ob es in der theoretischen Auseinandersetzung um die sozialistische Erziehung Anhaltspunkte gibt, dass eine als geeignet erachtete oder eine eigens dafür geschaffenen Kinder- und Jugendliteratur als dienliches Mittel galt, um dem Ziel, den „Neuen Menschen“ heranzubilden, näher zu kommen. Wenn dem so sein sollte, welche Kriterien musste eine derartige Literatur erfüllen, um diesem Ziel zu entsprechen und welche Maßnahmen wurden getroffen, um die Arbeiterkinder zum Lesen zu erziehen? Bevor diesen Fragen nachgegangen werden soll, möchte ich zuvor noch auf die Rolle des Buches im Zuge des Bildungsauftrags, dessen sich die SDAPÖ gegenüber dem Proletariat verpflichtete, eingehen.

3.1. Der Bildungsauftrag der SDAPÖ gegenüber der Arbeiterschaft

Dass der Austromarxismus als Kulturbewegung zu verstehen ist, wies *Pfoser* in seinem 1980 erschienenen Werk „Literatur und Austromarxismus“ sehr eindrucksvoll nach. Dabei vereinten sich ein vielgliedriges Netz von Kulturorganisationen mit den politischen, genossenschaftlichen und gewerkschaftlichen Verbänden. Ziel war die geistige Erhöhung der Arbeiterklasse, um diese für den Sozialismus vorzubereiten, da die bloße revolutionäre Gestimmtheit – nach der austromarxistischen Auffassung – für die Errichtung einer sich selbst regulierenden Gesellschaft nicht ausreichen konnte.²⁷³ In diesem Sinne steht 1924 auch in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ geschrieben:

Der Sozialismus war ja immer eine Erziehungsbewegung, wollte immer die einzelnen Menschen verändern, um sie fähig zu machen, eine neue Gesellschaft zu errichten! Denn der Sozialismus kommt nicht von selbst, er muss vom Menschen gewollt, vom Menschen geschaffen werden. Wir brauchen also sozialistische Menschen! Und so hat sich die

²⁷³ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 9-10, 19.

Arbeiterbewegung seit vielen Jahren, in den verschiedensten Formen bemüht, diese sozialistischen Menschen zu erziehen.²⁷⁴

Nun stellt sich die Frage, welche Rolle dem Buch in der Erziehung des sozialistischen Menschen zukam. Diesbezüglich findet *Otto Glöckel* in der Arbeiterzeitung im Jahre 1930 sehr klare Worte:

Unsere stärkste Waffe (...) ist das Buch; es ist Inbegriff der Innerlichkeit, der Sammlung, es revolutioniert die Hirne. So unblutig diese Revolution auch ist, so ist sie dennoch oft schmerzlich, denn sie räumt mit den Lebenslügen auf. Leider wird das Wort Revolution nur zu oft missverstanden, ihm nur zerstörende Bedeutung unterlegt. Aber Straßenkampf kann nicht Dauerzustand sein. Kampf um die Seele ist dauernde geistige Revolution. Das Buch weckt in uns die ewige Frage nach dem Warum, und das Warum ist der Motor der geistigen Entwicklung, der Weg zur Erkenntnis. Wenn aber Menschen einmal den Mut der Erkenntnis haben, dann müssen sie Sozialisten werden.²⁷⁵

Diese Hochschätzung des Buches – so *Pfoser* – lässt sich bereits seit Anbeginn in der Arbeiterbewegung ausmachen. Das Lesen von anspruchsvoller Literatur – sei diese nun literarischer, wissenschaftlicher oder soziologischer Art – sollte die Proletarier dazu befähigen, ihre eigene Situation zu erkennen und die Mechanismen des kapitalistischen Systems zu durchschauen. Diese Tradition setzte sich in den 20er-Jahren fort und führte sogar dazu, das Lesen von Büchern als zentrales Revolutionsmittel zu betrachten, wie das im obigen Zitat *Otto Glöckels* deutlich wird. In diesem Sinne sah man auch in der Errichtung und guten Führung von Arbeiterbüchereien, welche am Ende des 19. Jahrhunderts ihren Ausgang nahmen und während der Ersten Republik ihren Höhepunkt erlebte, ein bedeutungsvolles Anliegen in Bezug auf die sozialistische Bildungsarbeit. So sollte der Arbeiterklasse das gesamte kulturelle und literarische Erbe zugänglich gemacht werden. Damit schloss man auch diejenigen Bücher nicht aus, die die gegnerische Weltansicht darstellten, allerdings wurde der „realistischen“ und sozialistischen Literatur sowie denjenigen Werken, die zum soziologischen Denken anleiteten, der Vorzug gegeben. Dies hing ganz wesentlich mit dem Ziel der Arbeiterbibliotheken, zum Sozialismus zu erziehen, zusammen.²⁷⁶

²⁷⁴ O. A.: Das Buch für die Kinderfreunde. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 427.

²⁷⁵ Glöckel, Otto: o.T., zitiert nach O. A.: Eine neue Arbeiterbücherei. In: Arbeiter-Zeitung 43 (1930). H. 334. S. 8.

²⁷⁶ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 78-79, 115-116, 143-144.

Nun stellt sich die Frage, ob es ähnliche Ambitionen bezüglich der Leseerziehung bereits im Jugendalter der Proletarierkinder gab. Dies lässt sich eindeutig bejahen. So entstanden in Wien bereits vor dem Krieg zwischen 1911 und 1914 13 Arbeiterkinderbüchereien und die Kinderfreunde bemühten sich von Anbeginn ihrer Gründung, das Führen einer kleinen Bücherei als Mindestanforderung an eine Ortsgruppe durchzusetzen. Jedoch setzte der Krieg diesen Bestrebungen ein jähes Ende. Erst während der Zeit der Ersten Republik wurden die Bemühungen, Kinder- und Jugendbüchereien einzurichten, vor allem von Seiten der Kinderfreunde-
bewegung mit größter Vehemenz fortgesetzt. Mit zahlreichen Aktionen, wie der Büchersparkarte, den Mühlsteinbibliotheken oder dem Werben für das „gute“ Jugendbuch, versuchte man das Bücherlesen als wichtiges Erziehungsmittel zu propagieren.²⁷⁷ Dabei war man sich der widrigen Umstände bewusst: Nicht nur, dass viele Proletariereltern kein Verständnis für das Lesen ihrer Kinder hatten, sondern auch das Fehlen der Rahmenbedingungen machten es schwierig, die Arbeiterkinder zum Lesen zu erziehen. Als zwei wesentlich (be-)hindernde Faktoren nennt *Winter*, im Jahre 1925 in einem Artikel in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ ausgeführt, einerseits das niedrige Bildungsniveau und andererseits die geringen Geldmittel, die der Arbeiterklasse zum Büchereinkauf zur Verfügung stehen:

Je weniger Bildung ein Mensch mit auf den Lebensweg bekommt, desto weniger Bedürfnisse hat er, seine Bildung später zu erweitern. Dieses Bedürfnis muss immer erst geweckt werden. Er [= der Arbeiter] wird im Allgemeinen wenig lesen. Daraus ergibt sich, dass das, was er liest, besonders sorgfältig ausgewählt sein muss, damit es nicht nur augenblicklich und für die Zukunft besonderen Nutzen stifte, sondern dass es ihn auch anrege, weiter zu lesen. Zu demselben Ende muss man kommen, wenn man überlegt, dass der Arbeiter wenig Geld für Bücher übrig hat. Je weniger Geld ein Mensch für Bücher ausgeben kann, desto sorgfältiger muss die Auswahl sein, die er beim Einkauf der Bücher trifft.²⁷⁸

Hier verweist Winter auf die Tätigkeit des Verlags „Jungbrunnen“, der 1923 aus der Reichsbücherstelle der Kinderfreunde hervorgegangen ist und es dem Verein „Kinderfreunde“ einerseits ermöglichte, selbst Bücher zu publizieren, und es

²⁷⁷ Vgl. ebda. S. 95 und vgl. Afritsch, Anton: Vor vierzehn Jahren, S. 16 und vgl. Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 7. S. 4 und vgl. Uitz, Helmut: Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung. Wien, Salzburg: Geyer-Edition 1975. S. 489.

²⁷⁸ Winter, Max: Das Weihnachtsbuch. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 280-281.

andererseits für die Mitglieder arrangierte, sorgfältig überprüfte und ausgewählte Literatur zu günstigen Preisen für ihre Kinder zu erwerben.²⁷⁹

3.2. Das „gute“ Jugendbuch als Mittel zur Erziehung des „Neuen Menschen“

Dass dem Buch eine erzieherische Funktion zukomme, darüber waren sich die sozialistischen Bildungstheoretiker im Klaren, weshalb man diesem Medium große Beachtung schenkte:

Bücher sind Erzieher. Für die Proletarierkinder, deren Eltern so oft noch weniger als die Besitzenden imstande sind, ihre Kinder erzieherisch zu beeinflussen, für die Proletarierkinder, die so oft ganz auf sich selbst gestellt sind, sind Bücher oft die einzigen Erzieher.²⁸⁰

„Bildend und veredelnd“ sollte das „gute Jugendbuch“ auf die Arbeiterkinder wirken. Dazu sei das gewissenhafte Führen der Jugendbibliotheken eine unerlässliche Aufgabe, so *Afritsch* über die Bildungsarbeit der Kinderfreunde. In diesem Zusammenhang ist auch immer wieder über die bedeutende Rolle des Bibliothekars die Rede. Ihm/Ihr kam die Auswahl des geeignet erachteten Kinder- bzw. Jugendbuches für das jeweilige Kind zu sowie die individuelle Lesebetreuung bei der Ausleihe und bei der Rückgabe des Buches. Hierbei konnte es sich um Lesehinweise oder -anweisungen handeln, aber auch um die Nachbesprechung des betreffenden Werkes. Ziel war es, die Heranwachsenden nicht nur zum Lesen zu bringen, sondern die Kinder und Jugendlichen zum nutzbringenden Lesen anzuleiten. Die bibliothekspädagogischen Überlegungen der sozialistischen Bildungstheoretiker verboten es deshalb, die Auswahl von Literatur alleinig nach Titelangaben aus Katalogen ohne jegliche vorherige Beratung durchzuführen. Schließlich bezeichnet *Afritsch* die sorgfältige Wahl des Bibliothekars als ungemein wichtig für den hohen Bildungsauftrag einer Bibliothek. Dieser/Diese muss nicht nur selbst gerne lesen, sondern alle Bücher, die er/sie den Heranwachsenden in die Hände gibt, nach dem Inhalt kennen, um beurteilen zu können, welche Literatur sich für das jeweilige Kind im erzieherischen Sinne am besten eignet.²⁸¹

²⁷⁹ Vgl. ebda. S. 281 und vgl. O. A.: Der Jungbrunnen. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 403. und vgl. Uitz, Helmut: Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938, S. 488.

²⁸⁰ Winter, Max: Ist es gleichgültig, welches Buch unser Kind bekommt? In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 6. S. 162.

²⁸¹ Vgl. Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen, S. 4-7 und vgl. Haydner, Reinhold: Ein Schuljahr Arbeiterkinderbücherei Hernals. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 8. S. 188.

Darüber hinaus, betont *Afritsch*, ginge es beim Bücherlesen auch darum, ein geistiges Band, eine geistige Gemeinschaft mit und zu den Kindern zu bilden. Die gelegentliche Veranstaltungs- und Ausflugstätigkeit genüge nicht, um erzieherisch auf die Heranwachsenden zu wirken, geschweige denn, eine innige, geistige Beziehung zu den Kindern herzustellen.²⁸²

Wie der gewissenhafte Familienvater mit seinen Kindern mitliest, dadurch ein geistiges Band mit seinen Kindern knüpft, so können wir [= die Erziehenden der Kinderfreunde] mit unseren Kindern diese geistige Gemeinschaft schaffen, und ob wir dann im Winter beisammen sind und im Verein gemeinsam lesen und das Gelesene verwerten, oder ob wir uns im Sommer beim Wandern mit unseren Kindern über das, was wir gemeinsam gelesen haben, beschäftigen, immer und überall werden wir gewahr werden, wie viel wir durch dieses Erziehungsmittel gewonnen haben.²⁸³

Somit war „das gute Buch in seiner Bedeutung als Helfer in der Erziehung“²⁸⁴ nicht nur von Seiten der Kinderfreunde, sondern – wie weiter oben bereits behandelt wurde – auch innerhalb der gesamten Arbeiterbewegung unumstritten. Nun stellt sich allerdings die Frage, ob dem „guten“ Jugendbuch ebenso in der Erziehung zum „Neuen Menschen“ Relevanz beigemessen wurde. Diesbezüglich steht in einem Artikel von *Erich Klupp* in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ im Jahre 1928 folgendes geschrieben: „Neue, sozialistische Bücher werden die neuen Menschen schaffen. Die neuen Bücher sind Hilfe für das Befreiungswerk, das wir am proletarischen Kinde vollbringen wollen.“²⁸⁵ Hier wird das Lesen von Büchern in einem unwiderruflichen Zusammenhang mit der Erziehung des „Neuen Menschen“ gebracht. Immer ist aber die Rede vom „guten“ Jugendbuch oder wie bei *Klupp* vom sozialistischen. Welche Kriterien muss aber ein literarisches Werk vom Standpunkt der sozialistischen Bildungstheoretiker erfüllen, um als „gut“ oder „sozialistisch“ betitelt zu werden, und welche Merkmale zeichnet im Gegensatz dazu ein „schlechtes“ Kinder- oder Jugendbuch aus. Diesen Fragen möchte ich in den nächsten drei Unterkapiteln nachgehen.

²⁸² Vgl. *Afritsch*, Anton: Erziehung zum Lesen, S. 5-6.

²⁸³ Ebda. S. 9.

²⁸⁴ *Jalkotzy*, Alois: Das Buch. Oberstufe. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 448.

²⁸⁵ *Klupp*, Erich: Die Verlagsarbeit des „Jungbrunnen“. In: Die Sozialistische Erziehung 8 (1928). H. 12. S. 309.

3.2.1. Kriterien eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches

In der Einsicht, dass „das Buch eines der einfachsten und wichtigsten Bildungs- und Erziehungsmittel“²⁸⁶ darstellt, war man bestrebt, „nach jeder Richtung hin gute Bücher dem proletarischen Kind in die Hand zu geben (...).“²⁸⁷ *Winter* besteht darauf, dass es nicht gleichgültig sei, welche Bücher die Heranwachsenden lesen würden, weshalb die Partei, die Kinderfreunde und der Verlag „Jungbrunnen“ alles daran setzen müssten, den weniger begüterten Arbeitereltern unter die Arme zu greifen, sodass diese nicht gezwungen wären, zur minderwertigen und billigen Schundliteratur zu greifen.²⁸⁸ Denn, so findet *Winter* deutliche Worte:

Wo steht es geschrieben, dass gerade das Proletarierkind immer nur schlechte Bücher in die Hand bekommen soll, schlecht nach dem Inhalt, schlecht nach dem Druck, nach den Bildern, nach der Ausstattung? Wo steht es geschrieben, dass gerade das Proletarierkind das Buch so selten begleiten soll? Haben denn alle die großen Dichter und Schriftsteller nur für die Kinder der Reichen geschrieben? Haben alle die Künstler, die die Schriftwerke mit Bildern versehen, ihre Kunst nur geübt, um nur die Kinder der besitzenden Klasse zu erfreuen? Gewiss nicht! Dichter und Maler, Schriftsteller und Zeichner haben sich vereinigt, um allen Menschen das Beste zu geben, um insbesondere eine große, reine Freude denen zu schenken, denen sie am kargsten zugemessen ist, den Proletarierkindern.²⁸⁹

Hier findet sich bereits eine sehr moderne Auffassung, von dem, was das Kinder- und Jugendbuch im Gegensatz zur sog. Erwachsenenliteratur ausmacht. Nicht nur der Text und der Inhalt finden Beachtung, sondern auch das Bild und die Ausstattung. Dementsprechend formuliert *Winter* auch an anderer Stelle: „Wir suchen vor allem künstlerisch Hochwertiges. Zur Kunst gehören Sprache und Bild. Beides muss zueinander in Einklang stehen. Ob der Form darf aber der Inhalt nicht übersehen werden.“²⁹⁰ Im Jahre 1926 erfolgte schließlich auf der Winterschule in Neulengbach die Zusammenstellung eines Drei-Punkte-Auswahlprogramms:

„Die Auswahl“, so wurde festgehalten, „ist durchzuführen:

1. Nach dem Gesichtspunkt der künstlerischen Form.
2. Nach psychologischen Grundsätzen.

²⁸⁶ O. A.: Die Winterschule 1926. In: Die Sozialistische Erziehung 7 (1927). H. 2. S. 43.

²⁸⁷ Winter, Max: Unsere Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 6. S. 25.

²⁸⁸ Vgl. Winter, Max: Ist es gleichgültig, welches Buch unser Kind bekommt?, S. 162-163.

²⁸⁹ Winter, Max: Jedem Kind zwei Bücher im Jahr: Eines zu Weihnachten, eines zum Geburtstag. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 8. S. 14-15.

²⁹⁰ Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 11. S. 254.

3. Danach, ob Stoff oder Tendenz des Buches den sozialistischen Anschauungen widersprechen. In gewissen Fällen wird ein Hinweis im Buch der Ablehnung des ganzen Buches vorzuziehen sein.²⁹¹

Diese Punkte finden innerhalb des Berichts über die Winterschule in Neulengbach keine weitere Erläuterung. Kann man die möglichen Inhalte des ersten und dritten Aspekts in den Buchbesprechungen der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ (unter der Rubrik „Bücherschau“ oder „Gute Bücher“) durchaus nachvollziehen, so bleibt es meines Erachtens unklar, was im Speziellen unter „psychologischen Grundsätzen“ zu verstehen ist.

In weiterer Folge möchte ich in aller Kürze Beispiele geben für Beurteilungen der sozialistischen Bildungstheoretiker „nach dem Gesichtspunkt der künstlerischen Form“, worunter – wie im obigen Zitat von *Winter* ersichtlich wird – die Kritik an „Sprache und Bild“ zu verstehen ist. Der Schwerpunkt soll allerdings auf den inhaltlichen Kriterien liegen, welche ein „gutes“ Jugendbuch ausmachen.

3.2.1.1. Kriterien zur Vers-, Text- und Bildgestaltung eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches

Bei der künstlerischen Bildgestaltung ist grundsätzlich festzuhalten, dass die sozialistischen Bildungstheoretiker insbesondere auf eine „realistische“ Darstellungsweise in der Form- und Farbgebung der Bilder Wert legten. Eine klare und einfache Linienführung sowie die entsprechende Farbwahl für das jeweilig Abgebildete wurden bevorzugt, wie sich u. a. an der Kritik der Hauffschen Märchen, welche im Verlag „Neue Jugend“ erschienen sind, ablesen lässt:

Die künstlerischen Bilder von Paul Schmidtbauer sind durch wenig sorgfältige Zurichtung der Farbplatten unnatürlich geworden. Menschen mit violetten oder grasgrünen Gesichtern gibt es ebenso wenig wie violette Tische, grasgrüne Baumstämme, chromgelbe Ritterrüstungen oder blaue Hände. Wenn die Farbe ein künstlerisches Ausdrucksmittel ist, und sie ist es, dann muss man jedem Ding die Farbe lassen, in der es unserem Auge erscheint. Alles andere ist von Übel, insbesondere, wenn wir Kinder dadurch erzieherisch beeinflussen wollen.²⁹²

An die Vers- und Textgestaltung der Kinder- und Jugendbücher wurden ebenfalls sehr hohe Ansprüche gestellt. Nicht nur, dass jede orthografische oder grammatikalische Ungenauigkeit nicht geduldet und angeprangert wurde, sondern

²⁹¹ O. A.: Die Winterschule 1926, S. 44.

²⁹² Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 250.

auch hinsichtlich stilistischer Aspekte sollte den Heranwachsenden etwas Hochwertiges geboten werden. So erwartete man sich den gekonnten Umgang mit Reimschemata und die Fähigkeit der AutorInnen, sich in die kindliche Vorstellungswelt hineinversetzen zu können. Beispielsweise äußerte man an folgenden Versen von *Frieda Schanz* im Bilderbuch „Kinder und Blumen“ jene Kritik:

Der große, große Strauch!

Es war ein Knospenstrauch, klein,
Ganz müd,
Nun ist er für mein Mütterlein
So aufgeblüht!

Ich bring' ihn ihr ganz blitzgeschwind
Und sage kühn:
So will ich kleines Knospenkind
Auch für dich erblühen!²⁹³

An den Versen wurde bemängelt, dass sie im „Tantenstil aus dem Kindergarten“ formuliert seien und zu sehr die Perspektive des Erwachsenen auf das Kind widerspiegeln. Dementsprechend bezeichnet *Jalkotzy* die Verse als „unkindlich“, weshalb er mit dem Urteil schließt: „So ausgezeichnet also die Bilder von Lia Doering sind, so unmöglich erscheinen uns im Allgemeinen diese Verse von Frieda Schanz.“²⁹⁴

3.2.1.2. Inhaltliche Kriterien eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches

Inhaltlich wurden die empfohlenen und zum Vertrieb durch den Verlag „Jungbrunnen“ freigegebenen Bücher sehr genau überprüft. Denn, so wird in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ geschrieben: „Wir stehen aus unserer sozialistischen Weltanschauung heraus allem Inhalt kritisch gegenüber.“²⁹⁵ Nur „gute“ Bücher sollten in die Hände der Proletarierkinder gelangen, weshalb man es sich zur Pflicht und Aufgabe machte, jedes Kinder- und Jugendbuch selbst zu lesen und seine vermittelten Werte auf Tauglichkeit in der Erziehung der Heranwachsenden zu beurteilen. Es stellt sich hier allerdings die Frage, welche Kriterien ein „gutes“ Kinder- und Jugendbuch inhaltlich erfüllen musste, um den Ansprüchen der sozialistischen Bildungstheoretiker zu genügen. Vorweggenommen sei bereits, dass trotz der sehr

²⁹³ Schanz, Frieda: Kinder und Blumen, zitiert nach Jalkotzy, Alois: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 299.

²⁹⁴ Jalkotzy, Alois: Gute Bücher, a.a.O.²⁹³, S. 299.

²⁹⁵ O. A.: Das Bilderbuch. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 10. S. 359.

zahlreichen Auseinandersetzungen zur erzieherischen Funktion des Buches keine umfassendere Definition des „guten“ Kinder- und Jugendbuches vorgenommen wurde. Vielmehr werden in den Rubriken „Bücherschau“ und „Gute Bücher“ der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ in der Buchkritik an einzelnen Werken Kriterien deutlich, wie ein „gutes“ Kinder- und Jugendbuch nach Ansicht der sozialistischen Bildungstheoretiker nicht aussehen sollte. Ganz besonders verurteilte man in der Literatur die Verherrlichung des Militarismus, der Prügelstrafe und des Alkoholkonsums. Diese drei Punkte finden auch Nennung im folgenden Zitat:

Unsere Bestrebungen sozialistischer Erziehung lassen uns gewisse Dinge selbstverständlich ablehnen. Wir verzichten auf Darstellungen, in denen Prügel als pädagogische Handlungen vorgeführt werden; Prügel, die Erwachsene ihren Kindern geben, um sie zu „erziehen“, erscheinen uns nicht nur als hoffnungslose Torheit, sondern auch als eine zu überwindende Barbarei vergangener Tage. Wir lehnen jede Verherrlichung des bürgerlichen Militarismus ab; wir erziehen nicht für „blinden Gehorsam“. Und ebenso selbstverständlich verzichten wir auf alle Alkoholfreudigkeit, auf alle so zahlreich lebendige Ideologie rund um den Alkohol herum. Wir wollen der Arbeiterschaft einen nüchternen Nachwuchs erziehen.²⁹⁶

In der nachstehenden Analyse soll auf diese drei Aspekte mit all ihren Facetten im Speziellen eingegangen werden, aber auch auf andere Kritikpunkte und „Wünsche“ an das Kinder- und Jugendbuch.

Ablehnung des Militarismus

Unter den Eindrücken des Ersten Weltkrieges mit seinen Folgen (Hungersnot, prekäre Wohnverhältnisse, unzureichende medizinische Versorgung etc.), an denen nicht nur die Erwachsenen, sondern auch ganz besonders die Kinder litten, ließen die sozialistischen Bildungstheoretiker alles Militaristische in der Kinder- und Jugendliteratur ablehnen. Dementsprechend wurde die Darstellung spielender Kinder mit Gewehr, Säbel oder Zinnsoldaten, ebenso wie die literarische Darbietung des kindlichen Soldatenspiels oder auch die direkte Ermunterung der Lesenden, auf Menschen anderer Nationalität zu schießen, geächtet,²⁹⁷ da „das Töten von Menschen (...) Verurteilung finden [muss].“²⁹⁸ Deshalb war für folgende Verse des

²⁹⁶ Ebda. S. 359.

²⁹⁷ Vgl. Frank, Peter/Max Winter: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 2. S. 63 und vgl. Jalkotzy, Alois: Gute Bücher, a.a.O.²⁹³, S. 298 und vgl. Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 281-282 und vgl. Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 248-249.

²⁹⁸ Jalkotzy, Alois: Gute Bücher, a.a.O.²⁹³, S. 299.

achten Bilderbuchs „Reiterlieder“ der Bilderbuchsammlung Konegen, die ansonsten immer sehr gelobt wurde, auch kein Platz:

Reiter zu Pferd,
Die Stiefel geschmert!
Kugel gegossen!
Franzosen geschossen!²⁹⁹

Derartige Dichtungen würden zur Verrohung der Kinder führen und sie gefühls- und mitleidlos gegenüber Mord und Todschatz werden lassen. Auch bei Büchern für die Erziehenden (wie z.B. Spielanleitungen) wurde sehr darauf geachtet, dass diese nicht „als eine Art Vorschule zum militärischen Dienst“ auf die Heranwachsenden wirkten.³⁰⁰ In engem Zusammenhang damit stehen die Ablehnung eines „Hurrah-Patriotismus“³⁰¹ und die Absage an die Erziehung zum Völkerhass im Kinder- und Jugendbuch.³⁰² Dementsprechend werden auch nachstehende Verse des Kinderbuches „Kinderreich, was kommt dir gleich“ von *Carl Ferdinands* und *Lina Sommer* aufs Schärfste kritisiert:

Nun steigen wir ein,
Nach Frankreich hinein,
Nach Frankreich ist's weit.
Und der Franzmann macht die Tür zu,
Hat für Kinder keine Zeit.³⁰³

Diese Darstellung – so *Winter* – widerspreche den historischen Tatsachen, da die Franzosen und die französischsprachigen Belgier Kinder aus Österreich nach dem Zusammenbruch der Monarchie in ihre Obhut genommen haben, und darüber hinaus sei überhaupt „zur Erziehung zum Völkerhass (...) in der Kinderbücherei der Kinderfreunde kein Raum und sollte eigentlich in keiner Kinderbücherei Platz sein.“³⁰⁴ Viel mehr sollte zum Frieden erzogen werden. Diese Entwicklung suchte man durch Bücher mit internationalem Charakter zu unterstützen. Hierbei werden immer wieder die Konegens Kinderbücher, aber auch die Sammlung „Deutsche Jugendbücherei“ sowie die „Bunten Jugendbücher“ genannt.³⁰⁵ Durch Märchen und Geschichten aus

²⁹⁹ O. A.: Reiterlieder, zitiert nach Winter, Max: Unsere Bücher, S. 24.

³⁰⁰ Brunn-Kautsky, Gerda: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 6. S. 152 und vgl. Winter, Max: Unsere Bücher, S. 24.

³⁰¹ Ebda. S. 152.

³⁰² Vgl. Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 281.

³⁰³ Ferdinands, Carl/Lina Sommer: Kinderreich, was kommt dir gleich, zitiert nach Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 282.

³⁰⁴ Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 250.

³⁰⁵ Vgl. ebda. S. 251 und vgl. Winter, Max: Unsere Bücher, S. 24.

aller Welt – so die Auffassung – „gewinnt [das Kind] über das Buch hinaus, dessen Schreiber es lieben lernt, Liebe zu dem fremden Volk (...)“³⁰⁶, wobei sich ihm „unwillkürlich der Gedanke [aufdrängt], dass nicht nur die Deutschen, sondern dass alle Kulturvölker große Dichtungen und Kunstwerke hervorgebracht haben.“³⁰⁷

Ablehnung von Gewalt gegenüber Tier und Mensch

Genauso wie alles Militärische im Kinder- und Jugendbuch abgelehnt wurde, ebenso stand man der literarischen Darstellung der Peitsche als Erziehungs- und Züchtigungsmittel äußerst kritisch gegenüber. Man war der festen Überzeugung, dass Gewalt gegenüber Tier und Mensch im schönen Gewand des Buches schließlich zur Verrohung der Kinder führen müsste und dem Ziel, die Heranwachsenden „zu höherer Gesittung [zu] führen“ entgegenwirke.³⁰⁸ Schon die sozialistische Weltanschauung verbat es, das Schlagen und Prügeln im Buche zu tolerieren:

Die Peitsche (...) hat ursprünglich die Funktion übernommen, die Schwächeren in Untertänigkeit zu erhalten. Die Peitsche hat der Mensch zunächst angewendet zur Bändigung und Einschüchterung der Tiere, er hat es bald gelernt, die Peitsche auch auf die Menschenbändigung und Menschenversklavung anzuwenden. (...) Wir stellen uns [aber] vor, dass es einmal eine Welt geben wird ohne Peitsche, in der keine Form der Unterdrückung möglich ist. Wenn wir diese Welt wollen, dann müssen wir das Beispiel aus der Welt schaffen, dass gepeitscht wird, das heißt dass ein Stärkerer die Peitsche über einem Schwächeren, sei es Tier oder Mensch, schwingt.³⁰⁹

Deshalb wurde Verherrlichung von Gewalt als etwas Alltägliches in der Kinder- und Jugendliteratur nicht toleriert.³¹⁰ Auch das Verharmlosen und Beschönigen von hässlichen Vorgängen, wie dem Schlachten oder Töten von Tieren, betrachtete man als inakzeptabel, wie die Diskussion rund um das Kinderbuch „Schweinchen schlachten, Würstchen machen, quiek, quiek, quiek!“ verdeutlicht.³¹¹ So wurde dieses Buch ursprünglich empfohlen, ein Leserbrief von *Ernst Herbst* aber brachte die Unzulänglichkeit derartig verharmlosender Darstellungen vollständig ans Licht:

³⁰⁶ Winter, Max: Unsere Bücher, S. 24.

³⁰⁷ Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 251.

³⁰⁸ Vgl. Frank, Peter/Max Winter: Gute Bücher, S. 63.

³⁰⁹ Ebda. S. 63.

³¹⁰ Vgl. Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 281.

³¹¹ Vgl. Winter, Max: Die Gefahren unserer Kinderbücher. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 4. S. 108-110.

Was bedeutet denn das „quiek, quiek, quiek“? Ist es nicht der Todesschrei einer gequälten Kreatur, die unter nie bedachten Schmerzen der Genusssucht der Menschen zum Opfer gebracht wird? Ist dieses „quiek, quiek, quiek“ nicht eine in die Ohren gellende Anklage eines wie der Mensch mit Lebenslust und Lebenshunger begabten Wesens, dem man seinen kostbarsten Besitz raubt: das Leben? „Schweinchen schlachten“ nennt man diesen Vorgang; fürwahr, ein hübscher, poetischer Ausdruck für eine Szene von solcher Scheußlichkeit.³¹²

Herbst spricht von einem „Täuschungsversuch“, wenn man das Töten eines Tieres als einen hübschen Vorgang hinstellt, weshalb derartige Bücher gerade für Kinder als ungeeignet erachtet werden müssen. Denn diese besitzen aufgrund ihrer Unerfahrenheit und kindlichen Naivität ein noch viel zu schwaches Urteilsvermögen, um derartig euphemistische Darstellungen in ihrer ganzen Reichweite erfassen zu können.³¹³ Überdies bemerkt *Herbst* kritisch:

Und ist es denn ein so weiter Weg von der Ermordung eines in Wahrheit harmlosen Tieres bis zu der Ermordung eines Menschen, der mir plötzlich als mein grimmigster Feind hingestellt wird, obwohl er mir bis dahin nichts zuleide getan hat? Morden bleibt Morden; mit Tierquälerei beginnt die Abstumpfung des Rechtsgefühls, an der Tötung eines Tieres bekommt der „richtig erzogene“ junge Mensch schließlich seine Freude, und bei dem Schießen auf Genossen, seine „Feinde“, denkt er sich zuletzt nichts mehr.³¹⁴

Winter bekräftigt die These von *Herbst*, dass das Beschönigen des Tiertötens zur Gewöhnung der Kinder an das Morden als eine Harmlosigkeit im Allgemeinen führen müsse. Zugleich stellten sich folgende Fragen: Darf „man Kinder über die Wirklichkeiten des Lebens hinwegtäuschen“? Ist es überhaupt möglich, das Verherrlichen des Tiermordens aus der Kinder- und Jugendliteratur zu verbannen, wenn man beispielsweise an die weit verbreiteten Kinderreime „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ oder „Häschen saß im grünen Klee“ denkt?³¹⁵ Fest stand jedoch, dass es keine leichte Aufgabe war, Bücher für die Heranwachsenden zu finden, die den hohen Ansprüchen der sozialistischen Erzieher genügen konnten.

Ablehnung der positiven Darstellung des Alkoholkonsums

Die alkoholabstinente Erziehung der Jugend war den sozialistischen Erziehern ungemein wichtig, obwohl es sehr schwierig schien, diese durchzusetzen. Denn so

³¹² Herbst, Ernst: Leserbrief, zitiert nach Winter, Max: Die Gefahren unserer Kinderbücher, S. 109.

³¹³ Vgl. ebda. S. 109.

³¹⁴ Ebda. S. 109-110.

³¹⁵ Winter, Max: Die Gefahren unserer Kinderbücher, S. 110.

war nicht nur die Trunksucht in Arbeiterkreisen ein weit verbreitetes Übel, sondern das Lob- und Preislied auf den Alkohol schien überall – und ganz besonders in der Kinder- und Jugendliteratur – präsent zu sein: angefangen bei Kinderreimen, über die Sagen- und Heldengeschichten bis zu den Burschen- und Studentenliedern. Der Alkohol als Lustigmacher, der Rausch als scheinbarer Beweis der Adoleszenz des Heranwachsenden und der „gute“ Trunk als allgegenwärtiges Ritual bei Festgelagen waren kaum aus der Kinder- und Jugendliteratur wegzudenken.³¹⁶ Die sozialistischen Bildungstheoretiker kritisierten diesen Zustand konsequent und machten auch bei jeder sich bietenden Gelegenheit gegen das Anpreisen des Alkoholkonsums publik:

Die neue Zeit weiß, dass Wein, Bier, Met, Most, Schnaps, kurz jeder Alkohol, schweres Gift ist. Sie macht gegen die Vergiftung der Kinder scharf Front durch das Gesetz, das die Verabreichung alkoholischer Getränke an Kinder und Jugendliche verbietet. Jeder gewissenhafte Erzieher wird es darum auch vermeiden, die Kinder etwa durch solche Verse [= die den Alkohol anpreisen] an den Wein zu gewöhnen.³¹⁷

So kam es nicht selten vor, dass ganze Bücher aufgrund ihrer befürwortenden Grundhaltung zum Alkoholgenuss abgelehnt wurden und in Folge keine Verbreitung durch den Verlag „Jungbrunnen“ fanden. Da man jedoch nicht jedes Kinder- und Jugendbuch wegen einzelner Alkoholverse den Heranwachsenden verwehren wollte, wenn es ansonsten in seiner pädagogischen Absicht als gut bewertet wurde, beschloss man, dass diesen Büchern eine jeweils angepasste Warnung bzw. eine Leseanweisung (gedacht für die vorlesenden Eltern) beigefügt werde.³¹⁸ So wurde beispielsweise beim Bilderbuch „Unsere Haustiere“ (erschieden im Verlag Josef Scholz in Mainz) empfohlen, anstatt des Verses zum Gänsebratenessen „Der Vater trinkt dazu den Wein, wir Kinder sind dafür zu klein.“ folgenden Vers zu verlesen: „Der Vater trinkt dazu den Wein, besser wär's, er ließ es sein.“³¹⁹

Die sozialistischen Bildungstheoretiker hofften mit dem Veröffentlichen ihrer Buchkritiken und dem Begründen der Ablehnung oder aber auch der Annahme eines Werkes, die betreffenden Autoren und Verleger zu erreichen, um endgültig alles Ungeeignete aus der Kinder- und Jugendliteratur verbannen zu können.³²⁰ In gewohnt kämpferischer Manier heißt es schließlich:

³¹⁶ Vgl. Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 254.

³¹⁷ Jalkotzy, Alois/Max Winter: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 413.

³¹⁸ Vgl. Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 254-255.

³¹⁹ Vgl. Jalkotzy, Alois: Gute Bücher, a.a.O.²⁹², S. 299.

³²⁰ Vgl. Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 255.

[E]s gibt so viel des Schönen, das wir den Kindern noch vorenthalten. Schaffen wir dafür Platz, indem wir das Gemeine und Hässliche bekämpfen, wo immer wir darauf stoßen, helfen wir auch dadurch, die Kinder zu brauchbaren Klassenkämpfern zu erziehen. Der trinkende Kämpfer ist ja doch nur ein halber. Möge das Bürgertum, das alle diese Bücher hervorbringt, seine Kinder mit der „Ideologie“ des Alkoholsaufens weiter verseuchen, die Arbeiterklasse geht endlich daran, sich nüchterne Kämpfer zu erziehen.³²¹

Aus diesem Zitat geht wieder sehr deutlich hervor, dass die positive bzw. negative Beurteilung eines Kinder- oder Jugendbuches immer vor dem Hintergrund geschah, ob man es als geeignet oder ungeeignet erachtete, den sozialistisch fühlenden, denkenden und handelnden Menschen hervorzubringen.

Ablehnung von monarchieverherrlichenden Darstellungen, von klerikalen Inhalten und „Lügengeschichten“

Kinder- und Jugendbücher, die den Lesenden klerikale Inhalte darbieten oder in denen die Monarchie verherrlicht wird, wurden grundsätzlich vom Vertrieb ausgeschieden. Schon 1922 entfernte man unter *Otto Glöckel* in den Schulbibliotheken im sog. „Wiener Schulkampf“ all jene Bücher, die man unter die Rubriken „frömmelnde Schundware“, „habsburgische Schundliteratur“ oder „Kriegsliteratur“ einstuft.³²² Dementsprechend schreibt auch *Jalkotzy* im Jahre 1924 in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“: „[U]nserer Zeit ist es so ziemlich gelungen, die alte anbefohlene Monarchieverherrlichung, die Kriegsheldenbegeisterung aus der Lektüre der Kinder zu verbannen.“³²³ Trotzdem wurde nicht jedes Buch schlichtweg abgelehnt, das mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen nicht vollkommen übereinstimmte. So z. B. das Kinderbuch „Die Reise nach Himmelheim“ von *Georg Plischke*, bei dem bereits der Titel klerikale Inhalte vermuten lässt, aber das wegen seiner „vollendeten“ Bilder und Verse sehr gelobt wurde.³²⁴ Dementsprechend lautet die Kritik:

Freilich ist es eine Reise nach Himmelheim und wir können nur jenen Eltern empfehlen, dieses künstlerisch wirklich einwandfreie Buch ihren Kindern zu geben, die auch den Mut haben, ihren Kindern das Märchenhafte des Jenseitsglaubens klarzumachen. Sonst müssen wir, so leid es uns tut, vor diesem Bilderbuch warnen. Es ist wirklich schmerzlich,

³²¹ Ebda. S. 255-256.

³²² Vgl. Amann, Klaus: Die Dichter und die Politik. Wien: Edition Falter/Deuticke 1992. S. 63.

³²³ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Oberstufe, S. 449.

³²⁴ Vgl. Jalkotzy, Alois/Otto Felix Kanitz: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 12. S. 327.

dass ein so wunderbar begnadeter Künstler nicht im Diesseits genug märchenhafte Elemente findet.³²⁵

In engem Zusammenhang damit steht das Ablehnen von Büchern, die gesellschaftlich bedingte Ungerechtigkeiten als unveränderlich und gottgewollt hinstellen: „Wenn in einem Buch als das schier unabänderlich Gegebene dargestellt wird, dass es zweierlei Kinder gibt, Kinder in Flicken und Kinder in reicher Kleidung“, dann, so die Schlussfolgerung, ist es ein „schlechte[r] Erzieher.“³²⁶

Weniger damit in Verbindung, aber auch als inakzeptabel für ein „gutes“ Kinder- und Jugendbuch wurde die Verbreitung von Aberglauben und „Lügengeschichten“ gewertet. *Jalkotzy* begründet dies folgendermaßen: „Wir lehnen eine [...] irrtümliche ‚Aufklärung‘ an unsere Kinder aus ganz allgemeinen pädagogischen Gründen ab.“³²⁷ Hierbei wird immer wieder das weit verbreitete Ammenmärchen vom kinderbringenden Storch kritisiert. Statt der Verbreitung von diesem Aberglauben plädierte man für das Schreiben der schlichten Wahrheit: nämlich, dass die Mutter das Kind zur Welt bringt.³²⁸

3.2.1.3. „Gebrauchsanweisungen“ für einzelne Bücher

Nun stellte sich für die sozialistischen Bildungstheoretiker die Frage, was mit Kinder- und Jugendbüchern geschehen sollte, die – wie soeben beschrieben – den Alkohol anpriesen, militärisches beinhalteten oder aber auch Gewalt, verübt an Tier oder Mensch, als etwas Alltägliches darstellten. Nicht selten kam es vor, dass derartige Werke generell ausgeschieden wurden, aber was sollte mit Büchern geschehen, die nur einzelne Verse oder Absätze beinhalteten, welche mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen nicht konform gingen, ansonsten jedoch sehr brauchbar und gut erschienen. Sollten diese Bücher auch von den Kindern und Jugendlichen ferngehalten werden?³²⁹ *Winter* verneint dies: „Kein Pädagoge wird dem zustimmen. Wo kämen wir auch da hin? Da hätten wir bald fast gar keine Bücher für unsere Jugend oder nur unkünstlerisches Tendenzschrifttum.“³³⁰ Deshalb suchte man einen Weg, diese Bücher trotz kleinerer Schönheitsfehler zu vermitteln, und dabei dennoch nicht die hohen Erziehungsideale verraten zu müssen. So einigte man sich auf den

³²⁵ Ebda. S. 327.

³²⁶ Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 282.

³²⁷ Jalkotzy, Alois: Gute Bücher, a.a.O.²⁹², S. 299.

³²⁸ Vgl. Jalkotzy, Alois/Max Winter: Gute Bücher, S. 412.

³²⁹ Vgl. O. A.: Das Bilderbuch, S. 359 und vgl. Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 254.

³³⁰ Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 254-255.

Kompromiss, diesen Kinder- und Jugendbüchern auf den ersten Umschlagsseiten eine Art „Warnung“, die als Gebrauchs- und Leseanweisung für die Eltern und Kinder fungieren sollte, beizufügen.³³¹ Als Beispiel, wie eine solche Anweisung ausgesehen hat, möchte ich hier die „Warnung“ für das Bilderbuch „Schweinchen schlachten, Würstchen machen, quiek, quiek, quiek!“, welches oben bereits wegen seiner verharmlosenden Darstellung des Tierschlachtens diskutiert wurde, hier aber aufgrund seiner Alkoholverse kritisiert wird, wiedergeben:

Achtung, Eltern!

Zu diesem prächtigen Bilderbuch, das ob der Bilder und Verse alle Kinder lieb gewinnen müssen, ist doch auch etwas zu sagen. Wir wollen unsere Kinder frei von Alkohol erziehen, weil Alkohol Gift ist. Nun ist aber in dem Buch dreimal vom Wein die Rede. Gleich der erste Vers erzählt den Kindern, dass sich so viele Erwachsene ein Fest noch nicht ohne Wein denken können. Das wäre also Erziehung zu feucht-fröhlichen Festen. Die wollen wir nicht leisten, aber doch auch das schöne Buch den Kindern nicht vorenthalten. So empfehlen wir also den Eltern anstatt der Zeile: „Roter Wein und weißer Wein“ zu lesen: „Reitersmann und Hündchen klein“. Das entspricht auch dem Bild. Der Reim wurde vom Volk früherer Tage gedichtet, das Volk hat heute ein Recht darauf, ihn seinen gewandelten Sitten entsprechend umzugestalten. Auf der nächsten Seite ist der rote Wein in Falsche und Glas abgebildet. Da gibt es also keine „Umdichtung“. Es wäre auch nicht in Ordnung, etwas aus der alten Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“ umdichten zu wollen. Erschwert wird die Sache noch, dass die „Kinderlein gerne trinken roten Wein“. Da empfehlen wir den Eltern also zu sagen, dass heute den Kindern kein roter Wein mehr gegeben wird, weil sie sonst krank werden und sogar sterben können. In der alten Zeit haben die Erwachsenen das nicht gewusst, weshalb sie auch solche Verse gemacht haben. Wein könnte höchstens als „Weinsuppe“ an kranke Kinder herankommen, auch diese nur dann, wenn sie der Arzt verschreibt, was also bei dem heutigen Stande der Erkenntnis immer seltener wird. Das könnte den Kindern gesagt werden, wenn ihnen der letzte Weinvers – er ist auf der vorletzten Seite des Buches – vorgelesen wird.

Der Arbeiterverein „Kinderfreunde“.³³²

So und ähnlich sahen die „warnenden“ Hinweise für Kinder- und Jugendbücher, die nicht zur Gänze den Erziehungsvorstellungen der sozialistischen Bildungstheoretiker entsprachen, aus. Es handelt sich hierbei im Wesentlichen um Vorschläge, wie man mit den betreffenden Versen umgehen sollte, wobei – sofern möglich – „Ersatzverse“ genannt werden. Das „Umdichten“ verteidigte man damit, dass viele Textpassagen überholte Weltanschauungen und Probleme aus längst vergangener Zeit

³³¹ Vgl. Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 282 und vgl. ebda. S. 255.

³³² Gebrauchsanweisung. In: Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 255.

widerspiegeln, wodurch es gerechtfertigt und sogar Pflicht des gewissenhaften Erziehers sei, die betreffenden Verse den geänderten Umständen anzupassen. Festzuhalten bleibt, dass man das Erstellen von „Gebrauchsanweisungen“ als besondere Qualität des Verlags „Jungbrunnen“ betrachtete, wie das *Winter* hier zum Ausdruck bringt: „Das ist ein Vorzug, den die Bücher des ‚Jungbrunnen‘ allen anderen Büchern voraushaben. Keine andere Buchhandlung kann Derartiges organisieren, nur die Büchervertriebsstellen unseres sozialistischen Erziehungsvereines sind in der Lage, eine solche Arbeit durchzuführen.“³³³ Man ging hierbei immer vom Idealzustand aus, dass die Arbeitereltern den Kindern vorlesen bzw. gemeinsam mit diesen lesen, was wahrscheinlich nur in den wenigsten Fällen tatsächlich geschah, weshalb die Reichweite und Wirksamkeit derartiger Leseanweisungen – meines Erachtens – nur eine sehr eingeschränkte sein konnte.

3.2.2. Die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur

Analog zu den Erziehungszielen der sozialistischen Bildungstheoretiker begehrte man – diesen Vorstellungen entsprechend – nach adäquater Kinder- und Jugendliteratur. Mit den Worten *Anton Tesareks* im Jahre 1921 ausgedrückt, bedeutet das: „Es ist großer Hunger nach proletarischer Literatur.“³³⁴ Denn, so stellt *Winter* fest: „Wir wissen, dass es an sozialem Kinderschrifttum fehlt und erst recht an Kinderbüchern, die den Geist der sozialistischen Weltanschauung atmen.“³³⁵ Dieses Fehlen an sozialistischer Kinder- und Jugendliteratur wird oftmals beklagt. *Afritsch* spricht sogar von einer „große[n] Lücke in unserer Jugendliteratur“ und von einem „gesteigerten Bedürfnis (...) [nach] wahrhaft gute[r] sozialistische[r] Erziehungsliteratur.“³³⁶ Neben dieser neu zu schaffenden Literatur sollten die Werke, welche die bürgerliche Weltanschauung widerspiegeln, nicht fehlen, da man es sich – wie weiter oben bereits beschrieben – zur Aufgabe gemacht hatte, der Arbeiterschaft das gesamte Kulturgut zugänglich zu machen. Allerdings, so merkt *Otto Eichler* in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ zur Schullektüre an:

Die Bändchen der Klassenlektüre sind sämtlich Schriftstellern entnommen, die dem Proletariat fremd gegenüberstehen. Man blättere das „Kalte Herz“ von Hauff, den „Bauer als Millionär“ von Raimund durch: Überall die kleinbürgerliche Bescheidenheit, das Duckmäsertum, dem es

³³³ Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 282.

³³⁴ Tesarek, Anton: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 8. S. 29.

³³⁵ Winter, Max: Unsere Bücher, S. 24.

³³⁶ Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen, S. 9.

nur fröhliche Armut und selbstverschuldetes Elend gibt. Das heißt natürlich nicht, dass man diese Art Literatur nicht lesen sollte. Doch neben ihr müsste noch eine andere gelesen werden, die sozialistisch, klassenbewusst eingestellt ist, die die Klassengegensätze nicht verschleiert, sondern deutlich macht.³³⁷

Was nun genau unter sozialistischer und klassenbewusster Literatur zu verstehen ist, welche Vorstellungen man von solchen Büchern hatte, kommt hier nur sehr vage zum Ausdruck. Es sollte sich um eine Literatur handeln – so *Eichler* –, welche „die Klassengegensätze nicht verschleiert.“³³⁸ Nahe liegend ist, und das kommt auch in den Buchkritiken der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ einige Male zum Ausdruck, dass man Werke wünschte, die das Leben und die Probleme der arbeitenden Menschen zum Thema machen. Dem konsequenten Ausschluss des Proletariats aus der literarischen Darstellung sollte entgegengewirkt werden. Mit dieser Zielsetzung wollte man den Kindern der Arbeiterschaft mehr Identifikationsmöglichkeiten in den Büchern bieten und sie dadurch zu klassenbewussten Menschen heranbilden. Die Stoffe und Motive sollten aus dem realen Leben entnommen sein. *Tesarek* bringt diese Forderungen an eine sozialistische Literatur in folgenden Worten gut zum Ausdruck:

Das Leben ist so reich, so voll Kampf, und so wenig Menschen sehen es mit unseren Augen, mit den Augen der Kämpfer um den Sozialismus; unsere Kinder sollen die Welt so sehen lernen, wie sie ist, und nicht so, wie sie sich in den Gehirnen kleinbürgerlicher Schriftsteller spiegelt. Das soll nicht heißen, dass wir das Wertvolle der Weltliteratur ablehnen (...). Aber unsere Kinder sollen die Arbeit, den Kampf um das Leben, die „Helden des Alltags“, die Tragik und Siegeshoffnung der tausend und aber tausend Entwurzelten in der kapitalistischen Gesellschaft mit unseren Augen aus unseren Büchern sehen. Es soll nur das wahre Leben sein. Wir haben keine aufgebauschte, übertriebene, moralisierende Tendenz notwendig, das heutige Leben hat genug Tendenz zum Sozialismus (...).³³⁹

Gerade an Büchern, in denen das Fehlen der Arbeiterschaft offensichtlich ist, wird dieser Umstand kritisiert. So beispielsweise bei *A. R. Bonds* Werk „Wir Techniker im Dollarland“, bei dem die geschickte Vermittlung technischer Inhalte sehr gelobt wird, aber *Jalkotzy* folgendes bedauernd anmerkt: „Es ist bloß schade, dass der einfache Arbeiter selbst bei allen diesen technischen Wundern nicht stark genug in den

³³⁷ Eichler, Otto: Zur Kritik der Klassenlektüre. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 7. S. 258.

³³⁸ Ebd. S. 258.

³³⁹ Tesarek, Anton: Bücherschau, a.a.O.³³⁴, S. 29-30.

Vordergrund tritt.³⁴⁰ Im Gegensatz dazu finden Kinder- und Jugendbücher großes Lob, in denen die Arbeiterschaft Beachtung findet, wie dies im Buch „BCCÜ. Die Geschichte eines Eisenbahnwagens“ von C. Z. *Klötzel* offensichtlich der Fall ist: „Ein Buch nach unserem Herzen. Es klingt wider von Arbeit und Mühen; die Menschen, die drin leben, sind unsere Freunde. Wir kennen sie, die Kinder erkennen sie.“³⁴¹ Hier kommt zudem zum Ausdruck, dass es den sozialistischen Bildungstheoretikern entscheidend darum ging, dass Kinder- und Jugendbücher, die der sozialistischen Erziehung dienlich sein sollten, Identifikationsmöglichkeiten für die Arbeiterkinder und -jugend bieten mussten, um das Klassenbewusstsein zu wecken bzw. zu stärken. Dementsprechend kritisierte man auch den Umstand, dass in den meisten Bilderbüchern „das Leben der Kinder der oberen Zehntausend“ dargestellt wird und „[d]ie Kinder der breiten Massen (...) häufig bloß als Objekte der Mildtätigkeit [in Erscheinung treten].“ Das Illustrieren eines „sonnigen Kinderlandes“, „das nichts mit der Wirklichkeit zu tun hat“, lehnte man überdies ab.³⁴²

Vereinzelt werden Bücher gelobt, welche die Klassengegensätze verdeutlichen und die sozialistische Weltanschauung widerspiegeln, wie z. B. *Hermynia Zur Mühlens* „Was Peterchens Freunde erzählen. Märchen“, zu welchem *Tesarek* im Jahre 1921 folgendes anmerkt: „Es gibt fast noch gar keine sozialistischen Kinderbücher. Nun ist da dieses Büchlein erschienen und es ist ein guter Anfang.“³⁴³ Als „guter Anfang“ wird dieses Kinderbuch bezeichnet, aber noch nicht als das Optimum sozialistischen Schrifttums. *Tesarek* schließt seine Kritik mit den Worten:

Wir haben den Wunsch, recht bald viele ähnliche Bücher im Verlag der „Kinderfreunde“ erscheinen zu sehen. Das Proletariat muss endlich beginnen, die Flut der bürgerlich-nationalistischen Kinderliteratur mit guten, sozialistischen Büchern aufzuhalten und zu verdrängen.³⁴⁴

Dann findet sich erst wieder im Jahre 1924 zu *Robert Grötzsch*’ „Muz der Riese“ und „Der Zauberer Burufu“ eine ähnlich lobende Kritik,³⁴⁵ aber auch hier bleibt die Euphorie, endlich eine angemessene Form der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur gefunden zu haben, im Wesentlichen aus. Prompt folgt im Jahr 1925 eine vernichtende Kritik von Seiten der Horterzieherin, *Gisa Stingl*, zu den

³⁴⁰ Jalkotzy, Alois/Otto Felix Kanitz: Gute Bücher, S. 328.

³⁴¹ Lohmann, R./Max Winter [u. a.]: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 457.

³⁴² O. A.: Das Bilderbuch, S. 359.

³⁴³ Tesarek, Anton: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 23.

³⁴⁴ Ebda. S. 23.

³⁴⁵ Vgl. Lohmann, R./Max Winter [u. a.]: Gute Bücher, S. 457.

sozialistischen Märchen im Sinne von *Hermynia Zur Mühlen* und *Robert Grötzsch*. *Stingl* findet diesbezüglich in einem Artikel der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ deutliche Worte: „Ich kann mich des Eindruckes nie erwehren, dass diese Art der Literatur eine Vergewaltigung des kindlichen Lesers bedeutet, weil ‚die Moral von der Geschichte‘ in allzu aufdringlicher Form herausgearbeitet ist.“³⁴⁶ Vor allem seien es die Erzieher, die Bibliothekare und die Eltern – so *Stingl* –, die diese Art von Literatur mit Begeisterung aufgreifen und den Heranwachsenden diese Bücher vermitteln, in dem Glauben, dass diese durch die Lektüre von sozialistischen Märchen zu „Patentgenossen“ werden müssten. Allerdings bevorzugen die Kinder, nach der Erfahrung *Stingls*, diese Literatur keineswegs. Manche lehnen sie sogar ab, weil „sie spüren, dass sie belehrt werden sollen.“ Dementsprechend gibt auch ein Mädchen zu einem dieser Bücher auf die Frage, ob ihr das Buch gefallen hätte, zur Antwort: „Die G’schichten san halt politisch.“³⁴⁷

Diese Erfahrung deckt sich mit den Einsichten der Initiatoren der Schönbrunner Kinderlesehalle. Hier erstellte man Statistiken zur Beliebtheit der einzelnen Genres bei den Kindern. Auffällig war hierbei, dass die Heranwachsenden sehr häufig Märchen- und Abenteuergeschichten entlehnten. Man begründete das folgendermaßen: „Proletarienkinder lieben die Märchen, lieben Abenteuer. Sie wollen die Schönheiten der Welt, von denen sie ausgeschlossen sind, wenigstens in ihrer Phantasie erleben.“³⁴⁸ Diese Feststellungen ließen meines Erachtens den Schluss zu, dass von Seiten der Kinder in Bezug auf Märchen- und Abenteuergeschichten nicht unbedingt Identifikationsmöglichkeiten durch das Einfließen von Elementen ihres eigenen tristen Alltags gewünscht wurden, sondern diese Genres viel eher aufgrund ihrer Tendenz zum Eskapismus besondere Bevorzugung fanden. In diesem Sinne merkt *Stingl* an: „Es ist selbstverständlich nötig, den Kindern die Klassenunterschiede und Ungerechtigkeiten unserer gegenwärtigen Gesellschaftsordnung vor Augen zu führen – aber ihre Märchenwelt sollte davon unberührt bleiben.“³⁴⁹

Es würde nun den Rahmen dieser Arbeit sprengen, genauer auf die Lesehaltung und -erwartung der Arbeiterkinder einzugehen, was allerdings hervorzuheben ist, ist der Umstand, dass Kritik an der damals noch sehr spärlich vorhandenen und mit großer

³⁴⁶ Stingl, Gisela: Von Kinderbüchern und Hortbibliotheken. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 296.

³⁴⁷ Ebda. S. 296-297.

³⁴⁸ O. A.: Eine Kinderlesehalle, S. 331.

³⁴⁹ Stingl, Gisela: Von Kinderbüchern und Hortbibliotheken, S. 296.

Ungeduld erwarteten sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur zugelassen wurde. Die Redaktion der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ merkt zwar anschließend an *Stingls* Artikel an, dass sie „mit der Verurteilung der sozialistischen Märchen nicht einverstanden“ ist, aber eine Diskussion rund um dieses Thema durchaus begrüßt.³⁵⁰

Das zeigt meiner Meinung nach sehr deutlich, dass es den sozialistischen Bildungstheoretikern nicht nur um das bloße Vorhandensein einer sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur ging, die dann unhinterfragt den Heranwachsenden vermittelt werden sollte, sondern dass dieses spezielle Schrifttum ebenso an den Vorstellungen einer qualitativ hochwertigen Literatur gemessen wurde.

Zuvor musste jedoch erst eine derartige Kinder- und Jugendliteratur in entsprechendem Umfang geschaffen werden. Im Vergleich zu denjenigen Büchern, die aufgrund ihrer kriegs- oder monarchieverherrlichenden Tendenz ausgesondert wurden, so *Jalkotzy*, wurde „zu wenig Ersatz geboten.“³⁵¹ „Voraussetzung zu einem neuen Schriftentum für unsere Jugend ist“, stellt *Winter* im Jahre 1923 fest, „dass wir die Menschen haben, die es schaffen, also Künstler, in deren Seele sich die Welt im Lichte der sozialistischen Weltanschauung widerspiegelt.“³⁵² An genau diesen Menschen schien es allerdings lange Zeit zu fehlen. Denn noch im Jahre 1926 heißt es im Protokoll der Winterschule in Neulengbach unter II b. folgendermaßen: „Der Reichsverein wird ersucht, sozialistische Jugendbücher zu verlegen. Die Schaffung sozialistischer Kinderbücher (Geschichtsbücher, Theaterstücke, sozialistische Utopien) ist durch ein Preisausschreiben zu fördern.“³⁵³ Leider konnte ich nicht in Erfahrung bringen, ob ein solches Preisausschreiben tatsächlich stattgefunden hat und wer – sofern eines veranstaltet wurde – es gewann. Jedoch zeigt dieser Protokollpunkt sehr deutlich, dass erstens der Bedarf an sozialistischer Kinder- und Jugendliteratur noch immer nicht gedeckt war und weiterhin nach geeigneten Formen gesucht wurde, die die sozialistische Weltanschauung zu vermitteln, und es zweitens ganz entscheidend an AutorInnen fehlte, die dieses Werk, ein sozialistisches Kinder- und Jugendschrifttum zu entwickeln, schaffen konnten.

Erst im Jahre 1931 (!) sollte schließlich euphorische Stimmung aufkommen. So schreibt *Kanitz* in der Bücherschau der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“:

³⁵⁰ Ebda. S. 298.

³⁵¹ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Oberstufe, S. 449.

³⁵² Winter, Max: Die Gefahren unserer Kinderbücher, S. 110.

³⁵³ O. A.: Die Winterschule 1926, S. 43.

Endlich ein sozialistisches Märchenbuch!

Seit einer Reihe von Jahren führen wir in dieser Zeitschrift und auch anderswo darüber Klage, dass es bisher noch nicht gelungen ist, ein Kinderbuch zu schreiben, das Märchenwelt und Abenteuerlust glücklich mit sozialistischer Weltanschauung verbindet. (...) Aber nun hat uns Fritz Rosenfeld ein Märchenbuch geschrieben, das ich bis auf weiteres das sozialistische Märchenbuch nennen möchte. Es heißt „Tirilin reist um die Welt“ (...).³⁵⁴

Auf *Fritz Rosenfelds* Werk „Tirilin reist um die Welt“ soll im vierten Kapitel dieser Arbeit noch ausführlich eingegangen werden und dahingehend analysiert werden, inwiefern in dieses Buch die sozialistischen Erziehungsvorstellungen Eingang gefunden haben und ob Tirilin, der kindliche Protagonist der Geschichte, als Sinnbild des „Neuen Menschen“ schlechthin zu interpretieren ist.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle in Bezug auf die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur im Österreich der Ersten Republik, dass es den Anschein hat, dass der Zeitraum, in welchem sich die sozialistischen Erziehungsvorstellungen vollständig auszuformen und sich in weiterer Folge entsprechende Texte langsam zu entwickeln begannen, zu kurz war, um tatsächlich Gestalt annehmen zu können. Trotzdem lassen sich einige Werke in diesem Kontext ausmachen, auch wenn die repräsentative Literatur meines Erachtens erst relativ spät – Ende der 20er-, Anfang der 30er-Jahre – erscheint. Diesbezüglich soll aber erst im vierten Kapitel genauer darauf eingegangen werden.

3.2.2.1. Das Märchen in der Diskussion

Das Märchen wurde von den sozialistischen Bildungstheoretikern sowohl in seiner Rezeption der alten Volksmärchen (hier sind v. a. die Märchen der Gebrüder *Grimm* zu nennen) als auch in seiner Eignung, neue Stoffe und Motive in ihm zu verarbeiten, breit diskutiert. Insbesondere sind an dieser Stelle die Leistungen von *Alois Jalkotzy* hervorzuheben, der sich mit seinem im Jahre 1930 erstmals erschienenen Buch „Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit“ um dieses Thema sehr verdient gemacht hat.

Da viele namhafte Erziehungstheoretiker, wie *Rousseau* und *Kant*, aber auch *Maria Montessori* als zentrale Vertreterin der Reformpädagogik, dem Märchen als Kinderlektüre sehr kritisch gegenüberstanden oder es sogar ablehnten, war es für die sozialistischen Bildungstheoretiker bedeutend, selbst eine Position in dieser

³⁵⁴ Kanitz, Otto Felix: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 11 (1931). H. 12. S. 282.

Angelegenheit zu erarbeiten. Dies war auch deswegen wichtig, da das Märchen – wie aus statistischen Erhebungen hervorging – bis zum zehnten Lebensjahr den gewichtigsten Teil der Gesamtlektüre der Heranwachsenden ausmachte.³⁵⁵ Bald stand allerdings auch fest, dass man auf das Märchen innerhalb der Kinderlektüre nicht verzichten wollte, wie das *Winter* deutlich zum Ausdruck bringt: „Jedenfalls birgt der Schatz, den uns die Brüder Grimm hinterlassen haben, soviel Ewigkeitswerte, dass um ihrerwillen eine besondere Pflege der Grimmschen Märchen in unseren Büchereien gerechtfertigt erscheint.“³⁵⁶ So weist auch *Jalkotzy* darauf hin, dass im Märchen noch immer sehr viele Motive enthalten sind, die bis in die Gegenwart an Aktualität nicht verloren haben: die „Liebe zwischen Frau und Mann, die Liebe der Mutter zu ihren Kindern, die Kindesliebe, die Freundestreue, der Dienst um den anderen Menschen, die Treue und der Treubruch, Freud und Leid, Geiz und Faulheit, Fleiß und Freigebigkeit und viele andere Motive des Lebens (...).“³⁵⁷ Ebenso war man sich aber bewusst, dass im Märchen viele überkommene und unzeitgemäße Inhalte sich dem Kinde darboten, die mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen nicht in Einklang zu bringen sind:

Trotzdem muss es [= das Volksmärchen] kritisch gesehen werden. (...) Im Volksmärchen, das ein treues Abbild vergangener Zeiten ist, steckt eben deswegen eine Reihe überwundener Lebensinhalte, die in der Gegenwart befremden. Wenn wir unseren Kindern Märchen geben, müssen wir gut darauf achten. Die Freude am Alkohol, grausamen und rachsüchtigen Eltern, Prügel, böse Stiefmütter, Gespenster, Hexen, Teufel, Hölle und anderer Aberglaube, Kinderschlächter, Menschenfresser spielen im Volksmärchen eine unheimlich große Rolle. Die Klassenlage wird selbstverständlich verschleiert, oft ist auch die Sprache unverständlich.³⁵⁸

Deswegen betrachtete man es sogar als Pflicht, die alten Volksmärchen, die „ursprünglich eine recht lebendige Angelegenheit [ihrer] Zeit waren“³⁵⁹ neu zu überarbeiten. Viele Themen und Probleme, die im Märchen behandelt werden – wie die Vasallentreue, die Todesstrafe durch den Galgen oder der Hass der Stiefmutter gegenüber den Stiefkindern auch aufgrund des Erbrechts der Erstgeborenen – sind, so die Auffassung der sozialistischen Bildungstheoretiker, nicht mehr zeitgemäß. Ebenso das ausführliche Schildern von Morden, das Schlachten von Menschen und

³⁵⁵ Vgl. Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. 2., verbesserte Aufl. Wien: Jungbrunnen 1952. S. 39, 42.

³⁵⁶ Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch, S. 250.

³⁵⁷ Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart, S. 56.

³⁵⁸ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe, S. 397.

³⁵⁹ Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart, S. 20.

den nie endend wollenden „Blutdurst“ im Märchen sah man als ungeeignet an in der kindlichen Erziehung.³⁶⁰ Deshalb kritisierte man auch das Streben der Literaturhistoriker, die Märchen in ihrem Urzustand zu belassen, aufs Heftigste:

Die sogenannten Freunde des deutschen Volksmärchens haben es mit ihrer unduldsamen Freundschaft von dem lebendigen Fluss der gesellschaftlichen Entwicklung ferngehalten, und sie merken noch immer nicht, dass sie es nur noch mit mumifizierten Leichnamen, mit unbeweglichen Versteinerungen zu tun haben, die volksfremd geworden sind.³⁶¹

Um die Märchen wieder zu einer lebendigen Angelegenheit der Zeit zu machen, argumentierte man auch mit den Worten *Wilhelm Grimms*, der die Märchen als „[d]ie unschuldigen Blüten, die immer frisch aus der Erde dringen“ bezeichnet hatte. Zudem hätten die Gebrüder *Grimm* die Märchen selbst vor jeder Neuauflage überarbeitet.³⁶² Dementsprechend legte *Jalkotzy* Richtlinien fest, nach denen die alten Volksmärchen bearbeitet werden sollten. Diese umfassten sowohl die sprachliche und stilistische als auch die inhaltliche Ebene, wie im Folgenden in aller Kürze aufgezeigt werden soll: Veraltete Motive sowie nicht mehr zeitgemäße persönliche oder sachliche Elemente sollten durch moderne ersetzt werden. In formaler Hinsicht zog man die direkte der indirekten Rede vor, beachtete die rhythmische Wiederholung von bestimmten Märchenteilen, gliederte überlange Märchen durch Untertitel, fasste Märchen mit verwandten Motiven und Elementgruppen zusammen und ersetzte unverständlich gewordene Wörter und Redeformen durch gegenwärtig gebräuchlichere.³⁶³ Auffällig ist, dass die inhaltliche Überarbeitung nach den Gesichtspunkten der sozialistischen Erziehung und den weiter oben beschriebenen Kriterien eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches erfolgte.

Ebenso klar wie die Forderung, die alten Volksmärchen zu überarbeiten und sie dadurch wieder zur lebendigen Angelegenheit der Gegenwart zu machen, genauso deutlich ist bei *Jalkotzy* der Ruf nach „Märchen unserer Zeit“ auszumachen.³⁶⁴ Bemerkenswert ist hierbei, dass das Märchen immer wieder als geeignet erachtet wurde, die sozialistische Weltanschauung den Arbeiterkindern zu vermitteln. Warum dem so ist, erklärt *Jalkotzy* folgendermaßen:

³⁶⁰ Vgl. ebda. 54-65.

³⁶¹ Ebda. S. 20.

³⁶² Ebda. S. 77, 79.

³⁶³ Vgl. ebda. S. 78-79.

³⁶⁴ Ebda. S. 20.

Das Märchen unserer Zeit wird eben seiner uralten Aufgabe gemäß unsere Probleme unserer Zeit in einer Welt des gewollten Scheines scheinbar lösen müssen. Mit diesen durch die Phantasie vorweggenommenen Lösungen unserer Probleme erhält die menschliche Gesellschaft ihre stärksten, eben auf diese Lösungen gerichteten Antriebe.³⁶⁵

Das Märchen barg also die Möglichkeit in sich, dem kindlichen Verständnis entsprechend Lösungsmöglichkeiten zu präsentieren, wie die sozialistische Gesellschaft errichtet werden könnte. Darüber hinaus weist *Jalkotzy* auf die innere Verwandtschaft des Sozialismus als Utopie mit dem Märchen hin, indem er schreibt: „Alle ‚Utopien‘ haben den Charakter von Märchen.“³⁶⁶ Aus diesem Grund musste das Märchen als besonders geeignet erachtet werden als Gattung für die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur.

Dass es keine einfache Aufgabe war, eine solche Literatur zu schaffen, darauf weist *Jalkotzy* an anderer Stelle hin: „Neue Künstler bemühen sich, die Natur und die moderne Technik im Märchen dar[zust]ellen. Beide besitzen genug märchenhafte Elemente. Leider sind diese modernen Darstellungen manchmal für Unter- und Mittelstufe nicht ganz verständlich.“³⁶⁷ Denn für das technische Märchen benötigt der Schriftsteller nicht nur eine entsprechende Fachkompetenz, sondern auch die Fähigkeit, diese Inhalte kindgemäß zu erzählen. Das aber ist, wie *Jalkotzy* anmerkt, „recht selten gemeinsam anzutreffen.“³⁶⁸ Ebenso sieht dieser die Personifizierung der technischen Gerätschaften kritisch: „So sollten ‚Wunder‘ der Technik, die alle recht wirklich sind, nicht allzuviel durch Personifikation verniedlicht, verweichlicht und verbildet werden. Damit können Menschen recht wirklichkeitsfremd werden.“³⁶⁹ Auch würden Märchen der Gegenwart, so *Jalkotzy*, die Klassenlage nicht verschleiern, wie das das alte Volksmärchen tut, sondern als Problem thematisieren.³⁷⁰

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass dem Märchen große Bedeutung innerhalb der Kinderlektüre beigemessen wurde. Bei *Jalkotzy* heißt es sogar: „Kinder ohne Märchen aufwachsen zu lassen, wäre ein pädagogischer Irrtum.“³⁷¹ Aufgrund dessen wurde einerseits versucht – wie im vierten Kapitel aufgezeigt werden soll –, die alten Volksmärchen nach den sozialistischen Erziehungsvorstellungen zu überarbeiten,

³⁶⁵ Ebda. S. 22.

³⁶⁶ Ebda. S. 22.

³⁶⁷ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 398.

³⁶⁸ Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart, S. 21.

³⁶⁹ Ebda. S. 21.

³⁷⁰ Vgl. ebda. S. 72-73.

³⁷¹ Ebda. S. 39.

und andererseits gab es ebenso Ambitionen, neue Märchen zu schreiben. Generell fällt auf, dass der Gattung Märchen im Rahmen der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik großer Stellenwert beigemessen wurde. So bezeichnet *Kanitz* beispielsweise *Friedrich Felds* Werk „Tirilin reist um die Welt“ als „sozialistisches Märchenbuch“³⁷², darauf soll aber im vierten Kapitel noch genauer eingegangen werden.

3.2.3. Das Wirken gegen die „Schundliteratur“

Im Kampf um das „gute“ Jugendbuch sah man ein essentielles Mittel, der Verbreitung der sog. „Schundliteratur“ entgegenzuwirken. Als Schund bezeichnete man im Wesentlichen diejenigen Bücher, die Elemente beinhalteten, welche bereits weiter oben als ungeeignet für das „gute“ Kinder- und Jugendbuch beschrieben wurden. Bücher, die zum Völkerhass erzogen, den Alkoholkonsum glorifizierten, das Prügeln als Alltäglichkeit darstellten und den Militarismus verherrlichten, wurden durchwegs als Schundliteratur bezeichnet.³⁷³ Desgleichen galt als Schund, was sich dem kindlichen Leser folgendermaßen darbot:

Die seichtesten Inhalte, der harmlose Unsinn ebenso wie mehr oder minder deutliche Sexualität werden benützt, um mit greller Aufmachung und mit geschickter Ausnützung des kindlichen Hungers nach Leben, nach Geschehen gute Verlags- und Kolportagegeschäfte zu machen. Der „Indianerroman“, die „Detektivgeschichten“ und die „Liebesgeschichten“ in den unzähligen billigen Reihenausgaben.³⁷⁴

Eine Untersagung oder gar ein Verbot derartiger Bücher sah man jedoch nicht als geeigneten Weg, um dem Lesen von Schundliteratur Einhalt zu gebieten – ganz im Gegenteil: „Eine Schule, die ein striktes Verbot für solche Bücher fordert, fördert das Schundlesen ihrer Schüler außerordentlich.“³⁷⁵ Vielmehr müssten bereits im Vorhinein, lange bevor sich das Problem des Schundlesens stellte, den Kindern ansprechende Alternativen aufgezeigt werden. So dürfen Bücher nicht fehlen, die beispielsweise auf dem „Gebiet [der Liebesgeschichte] den jungen Menschen [beweisen], dass es edle Liebe und edle Darstellungen solcher Liebe gibt (...).“³⁷⁶ Auch in Bezug auf die „Indianerromane“ à la Karl May, denen die sozialistischen

³⁷² Kanitz, Otto Felix: Bücherschau, S. 282.

³⁷³ Vgl. Winter, Max: Das Weihnachtsbuch, S. 281.

³⁷⁴ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe, S. 398.

³⁷⁵ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Oberstufe, S. 448.

³⁷⁶ Ebd. S. 448.

Bildungstheoretiker eher ablehnend gegenüberstanden, vertrat man folgende Meinung:

Man muss durch Vergleiche mit den Büchern [wie von Kolumbus, Humboldt, Scott, Hedin u. a.] den Kindern zeigen, dass Heldentum nichts mit dem „Anschleichen an feindliche Lagerfeuer“ oder mit erfolgreichen „Boxkämpfen“ zu tun hat; dass Heldentum vielmehr jener ständige, so zermürbende Kampf gegen die eigene kleinliche Feigheit und Eigennützigkeit ist, dass es darin besteht, mit sich selbst fertig zu werden. Der Kampf gegen eine feindliche Natur erfordert weit mehr Heldentum als Kampf gegen andere Menschen.³⁷⁷

Durch Vergleiche, Vermittlung von literarischen Maßstäben und dem Bereitstellen von „hochwertiger“ Literatur „soll es [= das Kind] bereits das gute Buch so lieben [lernen], dass es das schlechte Buch aus sich heraus ablehnt. Darum“, so *Jalkotzy*, „kann nicht früh genug zum guten Buch geführt werden. Diese positive, vorbeugende Arbeit ist weit wichtiger als irgendeine andere Art des Kampfes gegen Schundliteratur.“³⁷⁸ Dementsprechend berichtet die Erzieherin, *Erna Maraun*, über ihre aufklärende Arbeit bezüglich des Schundromans: über das Gegenüberstellen mit „schöner“ Literatur, über die Debatten zu Inhalt, Struktur und Aufbau des Schundbuches, über das gemeinsame Lesen und Kommentieren derartiger Bücher und auch über das gemeinsame Verfassen eines Schundromans.³⁷⁹ Schließlich meint sie:

Wir entdecken, dass der Schund uns ein ganz falsches Weltbild schafft, dass das Leben die dort gezeichneten milchweißen Engel und kohlschwarzen Teufel nicht kennt, dass insbesondere das Verhältnis von arm und reich ganz erlogen dargestellt ist. Wir sehen die Gefahr, die aus einer Überfütterung mit unwahren süßlich romantischen Liebesgeschichten entspringt. Wir sehen, dass uns der Schund nie das Erlebnis der schönen Form vermitteln kann, sondern dass er uns nur Stoff bietet und nicht einmal guten.³⁸⁰

Die direkte Auseinandersetzung mit den Kindern betrachtete man als erfolversprechender als die diktierte Untersagung von Schundliteratur. Zugleich mussten aber auch die Voraussetzungen, der Zugang zu „guten“ Büchern, geschaffen werden, wie das *Haydner* in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ betont: „Nur ein Mittel gibt es, die Arbeiterkinder vor der Schundliteratur (...) wirksam

³⁷⁷ Ebda. S. 449.

³⁷⁸ Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe, S. 398-399.

³⁷⁹ Vgl. Maraun, Erna: Schundliteratur. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 5. S. 133-135.

³⁸⁰ Ebda. S. 134.

zu schützen: Schafft Arbeiterkinderbibliotheken!“³⁸¹ Wie aus der bisherigen Auseinandersetzung hervorgegangen ist, betrachtete man die Errichtung von Bibliotheken nicht als einziges entscheidendes Mittel, um zum „guten“ Jugendbuch zu erziehen, aber dass man das Einrichten von Büchereien als überaus wichtige Aufgabe betrachtete, sei unbestritten.

3.3. Überlegungen zur Leseerziehung

Bezüglich der Überlegungen zur Leseerziehung der sozialistischen Bildungstheoretiker möchte ich an dieser Stelle nur einige Anmerkungen machen, da dieser Aspekt nicht unbedingt zur Beantwortung meiner Forschungsfragen relevant ist, aber trotzdem interessante Einblicke gibt.

Die Leseerziehung müsste nach Ansicht der sozialistischen Bildungstheoretiker bereits im Kleinkindalter (etwa ab dem zweiten Lebensjahr) beginnen, sobald „sie [= die Kinder] Achtung vor dem bebilderten Papier haben, wenn sie es zu schonen verstehen, wenn sie die abgebildeten Dinge zu erkennen vermögen, geben wir ihnen Bilderbücher.“³⁸² Wesentliche Einschnitte bilden in der Folge die Unterstufe (1. – 3. Schuljahr), die Mittelstufe (3. – 6. Schuljahr) und die Oberstufe (6. – 8. Schuljahr). In der Unterstufe wird vom Bilderbuch weggeführt, wobei das geschriebene Wort an Bedeutung gewinnt. Das Volks- und das Kunstmärchen sowie Sagen bilden die zentralen Eckpfeiler in der Lektüre der Kinder, aber auch Gedichte und geeignete Jugendschriften dürfen nicht fehlen. Ab der Mittelstufe gewinnen die Heranwachsenden ein eigenes Verhältnis zur Literatur und entdecken Bücher nun auch selbst, damit auch das „schlechte“ Buch bzw. die sog. Schundliteratur (wie sie weiter oben beschrieben wurde). Dementsprechend müssen den Jugendlichen geeignete Alternativen aufgezeigt werden.³⁸³ Ab der Oberstufe unterscheiden sich die Leseinteressen der jungen Erwachsenen kaum mehr von denen der Erwachsenengeneration. So verliert das Buch in diesem Alter den Charakter einer Jugendschrift. Die Stoffgebiete werden allgemeiner, was aber nicht heißen soll, dass Sagen, Märchen, Geschichten und Erzählungen in der Lektüre fehlen sollten. Eine wesentliche Veränderung ergibt sich jedoch mit dem Heranführen an wissenschaftliche Literatur.³⁸⁴ In diesem Sinne schreibt *Jalkotzy*:

³⁸¹ Haydner, Reinhold: Ein Schuljahr Arbeiterkinderbücherei Hernals, S. 188.

³⁸² O. A.: Das Bilderbuch, S. 358.

³⁸³ Vgl. Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe, S. 397-398.

³⁸⁴ Vgl. Jalkotzy, Alois: Das Buch. Oberstufe, S. 448-449.

Das naturwissenschaftliche Buch ist von allergrößter Wichtigkeit. Es gibt nicht nur Gleichgewicht in der Lektüre, weil es dem rein Literarischen entgegenwirkt; es ist viel bedeutsamer als Mittel, die Jugend, das heißt die Gesellschaft überhaupt zum ursächlichen Denken zu erziehen.³⁸⁵

Das Ziel, zum ursächlichen Denken durch geeignete Lektüre zu erziehen, fand überhaupt sehr häufig Erwähnung. Durch das Lesen von wissenschaftlichen Büchern schien dieses Ziel noch am ehesten erreichbar, wobei das späte Einsetzen dieser Lektüre als problematisch betrachtet wurde. Deshalb bestand auch großer Bedarf nach entsprechender Kinder- und Jugendliteratur, welche bereits zum ursächlichen Denken anleitete.

Bevor jedoch an eine inhaltlich anspruchsvolle Lektüre gedacht werden konnte, musste zuvor überhaupt zum Lesen animiert und angeregt werden. Bezüglich der Büchereien wurde bereits weiter oben auf die wichtige Rolle der Bibliothekare hingewiesen, die die Aufgabe hatten, auf die individuell verschiedenen Bedürfnisse der Lesenden einzugehen. Hierbei galt im Wesentlichen das Prinzip des „Hinauflesens“. Der persönliche Ehrgeiz, den Kindern so bald wie möglich anspruchsvolle und „wertvolle“ Literatur zu vermitteln, musste dabei außen vor gelassen werden.³⁸⁶ *Afritsch* meint diesbezüglich folgendes:

Hier würde der Versuch, die Kinder zum Lesen zu nötigen, das gerade Gegenteil von dem erzielen, was wir erreichen wollen, wir würden die Kinder nicht zum Lesen und zur Freude an der Lektüre erziehen, sondern sie aus der Bibliotheksstunde heraus- und der Schundliteratur wieder in die Arme treiben.³⁸⁷

Deshalb durfte der Bibliothekar auch älteren Kindern, die rein altersmäßig bereits zur schwierigeren Lektüre fähig wären, aber trotzdem z. B. nach Märchenbüchern begehrten, keine Bücher aufdrängen. *Afritsch* stellt hierzu fest: „Nach unten wird er [= der Bibliothekar] in der Regel keine Grenzen ziehen. Sehr streng aber wird er dafür sorgen, dass nach oben hin die Grenzen so streng wie möglich eingehalten werden.“³⁸⁸ Hierbei ging es einerseits darum, dass man Missverständnissen durch (für das jeweilige Kind) noch unverständliche Literatur keinen Vorschub leistete, und andererseits wollte man – und das schien viel wichtiger zu sein – die Freude am Lesen erhalten, sie fördern und sie nicht durch den eigenen Übereifer unterbinden.

³⁸⁵ Ebda. S. 449.

³⁸⁶ Vgl. *Afritsch*, Anton: *Erziehung zum Lesen*, S. 7.

³⁸⁷ Ebda. S. 7-8.

³⁸⁸ Ebda. S. 7.

Ebenso sollte in den Schulen und Horten Leseerziehung betrieben werden. Der Drill und Zwang wurde abgelehnt, reformpädagogische Konzepte fanden hingegen große Beachtung. So empfiehlt *Marianne Pollak* in der Bücherschau der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ im Jahre 1921 mit großer Begeisterung das Buch „Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule“, in welchem *Adolf Jensen* und *Wilhelm Lamszus* die triste Situation in den Schulen beschreiben:

Wer kennt ihn nicht, den braven Musterknaben, wie er, die Hände unbewegt, steif wie ein Stock, vor seiner Klasse steht und Satz um Satz aus dem zielsicher eingestellten Mundkaliber schießt. Das haben wir Schulmeister aus jenem springlebendigen Gesellen gemacht, der noch eben draußen im Kreise der Kameraden leuchtenden Auges stand und mit Mund und Händen redete, dass es nur eine Pracht und Freude war!³⁸⁹

Das ewige Skandieren, Analysieren und Vergleichen sowie das Lesen der schülerfernen Geschichten des Lesebuches sollten einem Unterricht weichen, der an der Erfahrungswelt der Kinder ansetzte. Diese sollten ihre Lieblingsbücher mitbringen, aus ihnen vorlesen und erzählen. Das gemeinsame Lesen musste zum Ausgangspunkt von Diskussionen und Debatten gemacht werden, um den Unterricht zum einen, lebendig zu gestalten, und zum anderen, um das Lesen wieder zum Erlebnis zu machen.³⁹⁰ Dabei spielte die Gemeinschaft eine ganz zentrale Rolle. Bereits weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass *Afritsch* die geistige Gemeinschaft, die durch das gemeinsame Lesen und Vorlesen gebildet werden sollte, von großer Wichtigkeit ist, um die innere Zusammengehörigkeit des Proletariats zu stärken. So betont auch *Pollak* die Bedeutsamkeit des Gemeinschaftserlebnisses im Rahmen der Leseerziehung: „Lasst unsere Kinder erzählen, lasst sie schreiben, vortragen, kritisieren, mitten in ihrer kleinen Gemeinschaft.“³⁹¹

3.4. Strukturelle Maßnahmen zur Leseerziehung

Um zum Lesen zu erziehen, mussten zuerst die strukturellen und materiellen Voraussetzungen geschaffen werden. Dies geschah im Wesentlichen auf zwei Ebenen: zum einen in der Verleihfähigkeit der Bibliotheken und zum anderen in der

³⁸⁹ Jensen, Adolf/Wilhelm Lamszus: Schulkaserne oder Gemeinschaftsschule, zitiert nach: Pollak, Marianne: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 4. S. 22.

³⁹⁰ Ebda. S. 22.

³⁹¹ Pollak, Marianne: Bücherschau, S. 23.

Förderung und Erleichterung des Erwerbs von eigenen Büchern durch die Verlagsgesellschaft „Jungbrunnen“.

Bezüglich der Bibliotheksarbeit wurden bereits weiter oben einige Anmerkungen gemacht. Vor dem Krieg entstanden bereits durch die Initiative der Zentralbüchereien im Zeitraum von 1911 bis 1914 13 Arbeiterkinderbüchereien in Wien. Nach dem Krieg engagierte sich insbesondere die Kinderfreundebewegung, in jeder Ortsgruppe eine Bücherei einzurichten. Vorreiter waren diesbezüglich die Kinderfreunde in der Steiermark. Hier gab es bereits 1921 keine einzige Gruppe, die nicht über eine Bibliothek oder zumindest über einen Bücherkasten verfügte,³⁹² wobei insbesondere die Bemühungen *Afritsch'* hervorzuheben sind, der der Ansicht war, „dass die Vereine, die keine Kinderbüchereien errichteten, eine schwere Unterlassungssünde begehen.“³⁹³ Zur selben Zeit besaßen in Niederösterreich – trotz des Engagements *Max Winters* – nur etwas mehr als die Hälfte aller Ortsgruppen (76 von 139) eine kleine Bücherei. In Wien schien die Lage überhaupt durch den rasanten Anstieg der Zahl der Ortsgruppen unübersichtlich zu werden. Deshalb strebte man auch die Errichtung einer zentralen Verteilerstelle an, um einerseits den Bücherbestand der einzelnen Vereine steuern und kontrollieren zu können und um andererseits auch wirtschaftliche Vorteile durch Großeinkäufe erzielen zu können, was in Zeiten massiver Inflation nicht unwesentlich war.³⁹⁴ Die Geldentwertung machte es für die Arbeiterschaft auch immer schwieriger – wie *Winter* betont –, selbst Bücher zu erwerben, weshalb die Intensivierung des Büchereibetriebs eine logische Folge war:

Schwerer noch als je wird es dem Arbeiter werden, seinem Kind ein gutes Buch zu geben. Um so gebieterischer tritt an die Ortsgruppen die Pflicht heran, das als Gesamtheit zu besorgen, was das einzelne Mitglied nicht mehr leisten kann.³⁹⁵

So wurde die Bücherstelle des Reichsvereines gegründet, die im September 1921 ihre Tätigkeit aufnahm. Aus ihr ging im Jahre 1923 die Verlagsgesellschaft „Jungbrunnen“ hervor, was den Kinderfreunden schließlich ermöglichte, selbst Bücher zu publizieren.³⁹⁶ In regelmäßigen Abständen erging nun an die

³⁹² Vgl. Pfoser, Alfred: *Literatur und Austromarxismus*, S. 95 und vgl. Uitz, Helmut: *Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938*, S. 483-486.

³⁹³ Afritsch, Anton: *Erziehung zum Lesen*, S. 4.

³⁹⁴ Vgl. Uitz, Helmut: *Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938*, S. 485-487 und vgl. Afritsch, Anton: *Erziehung zum Lesen. Anmerkungen der Redaktion*, S. 4.

³⁹⁵ Winter, Max: *Unsere Weihnachtsbücher*. In: *Die Sozialistische Erziehung* 1 (1921) H. 7. S. 18.

³⁹⁶ Vgl. Pfoser, Alfred: *Literatur und Austromarxismus*, S. 95 und vgl. Uitz, Helmut: *Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938*, S. 488.

Ortsgruppenbibliotheksleiter der Aufruf, ihre Bestände zu kontrollieren und gegebenenfalls entsprechend zu erweitern. Noch drängender wurde diese Aufforderung als bei der Reichskonferenz im Jahre 1925 im Mindestprogramm für die Ortsgruppen u. a. die Führung einer Bücherei in jeder Gruppe verankert wurde.³⁹⁷ Die Bücher konnten zu sehr günstigen Preisen und Konditionen über die Reichsbücherstelle und später über den Verlag „Jungbrunnen“ erworben werden. Unentgeltlich konnten die Bücher nicht an die Ortsgruppen vergeben werden. Diese wurden über die Einnahmen an Mitgliedsbeiträgen eingekauft. Immer wieder gab es jedoch Aktionen, um den Bücherankauf zu erleichtern: So wurde im Jahre 1925 beispielsweise vom Verlag „Jungbrunnen“ eine Kleinbibliothek zusammengestellt, die den Mindestanforderungen einer Bücherei (nach damaligen Gesichtspunkten) entsprach und bereits um 100 Schilling (S) von den Ortsgruppen erworben werden konnte.³⁹⁸ An dieser Stelle muss auch die sehr erfolgreiche Aktion „Mühlsteinsammlung“ genannt werden. Die Idee dazu kam von *Max Winter*, den Anstoß allerdings gab der Weihnachtshirtenbrief der österreichischen Bischöfe im Jahre 1925.³⁹⁹ Hierin wurde der Sozialismus als „der Herold des Gotteshasses“ bezeichnet. „Das offenbart sich“, nach Ansicht der Bischöfe, „in der sogenannten Kinderfreundebewegung zum Verderben der Jugend, in den sozialistischen Gewerkschaften zum Unheil der Erwachsenen.“ Mit Verweis auf das Matthäus Evangelium (18,6) heißt es schließlich in diesem Hirtenbrief weiter: „Wer eines der Kleinen um seinen Glauben bringt und sein ewiges Heil zerstört, der verdient, dass man einen Mühlstein an seinen Hals hänge und ihn in die Tiefe des Meeres versenkte.“⁴⁰⁰ Diesen Brief beantworteten die Kinderfreunde mit dem sarkastischen Slogan: „Jedem Kinderfreund einen Mühlstein um den Hals!“⁴⁰¹ Zugleich wurde im Jahr 1926 die Aktion „Mühlsteinsammlung“ ins Leben gerufen. Hierbei handelte es sich um eine groß angelegte Geldsammelaktion, mit der man sich an alle organisierten Arbeiter, Gewerkschaften, Betriebe und nicht zuletzt an die „Schul- und Kinderfreunde“ wandte. Aufmerksam machend auf die teils prekären Zustände der Kinderbüchereien in den Ortsgruppen der Kinderfreunde heißt es: „Unser Ziel muss

³⁹⁷ Vgl. Tesarek, Anton: Das Minimalprogramm für die Arbeit der Ortsgruppen. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 4. S. 95.

³⁹⁸ Vgl. Jalkotzy, Alois: Die kleinste Kinderbücherei. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 6. S. 164.

³⁹⁹ Vgl. Uitz, Helmut: Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938, S. 490-491.

⁴⁰⁰ Hirtenbrief der österreichischen Bischöfe Dezember 1925. In: Die Sozialistische Erziehung 6 (1926) H. 1. S. 1.

⁴⁰¹ Ebd. S. 1.

sein, jede dieser Kinderbüchereien wenigstens durch eine Mühlsteinbücherei im Werte von 100 S zu ergänzen.“⁴⁰² Dabei galt, dass je 50 S einen Mühlstein ergaben und je zwei Mühlsteine schließlich eine Mühlsteinbücherei erwirkten. Wie erfolgreich diese Aktion war, lässt sich an der Zahl der vergebenen Büchereien ablesen: So konnten zwischen 1926 und 1932 467 Mühlsteinbüchereien eingerichtet werden.⁴⁰³ Im selben Maße wie man versuchte, durch Gemeinschaftsbibliotheken den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Büchern zu erleichtern, ebenso schien es den sozialistischen Bildungstheoretikern wichtig, den Heranwachsenden zum Eigentum an Büchern zu verhelfen. *Winter* meint diesbezüglich: „Die Kinder brauchen nicht nur Leihbücher, wir müssen die Proletarierkinder auch zur eigenen kleinen Bücherei erziehen.“⁴⁰⁴ An anderer Stelle heißt es: „Das Buch, das wir im Haus haben als eigenen Besitz, ist ein anderes Buch als das, das wir nur auf einige Tage entliehen haben.“⁴⁰⁵ Dabei ergaben sich jedoch einige nicht minder schwer zu lösende Probleme. Zu allererst wäre hier das Fehlen an Geldmittel der Arbeitereltern zu nennen, wobei sich die Situation mit steigender Inflation noch verschärfte:

Die Gefahr, die sich daraus ergibt, ist groß. Wie schon heute, so wird erst recht in der Zukunft der Arbeiter den „Luxus“ eines guten Buches immer wieder zurückstellen, er wird mit seinem immer weniger wert werdenden Lohn die Bedürfnisse des Tages decken und höchstens noch den nicht immer bescheidenen Aufwand für die betäubenden Vergnügungen, die ihn von seinem Elend ablenken oder es ihn zeitweilig vergessen lassen sollen, bestreiten. Für das Buch wird nichts übrig bleiben.⁴⁰⁶

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus der teils ablehnenden Haltung und dem Desinteresse der Proletariereltern zum und am Lesen. Dieser Schluss lässt sich aus den Ergebnissen der Dissertation von *Margarete Rada* aus dem Jahre 1930 ziehen. Ihre an Proletariermädchen durchgeführte Befragung ergab, dass 50 % der Kinder keine oder höchstens ein bis zwei Bücher besaßen. Als Gründe, weshalb keine Bücher geschenkt werden, werden neben Geld- und Zeitmangel auch das Missfallen der Eltern genannt, wie an folgender Aussage deutlich wird: „Ich bekomme keines, weil ich sonst zu viel lese, sagt meine Mutter.“ Diese Abneigung gegen das Lesen der Kinder drückt sich auch ganz besonders im Verbot des Zeitungslesens aus, von

⁴⁰² Winter, Max: Sammeln wir Mühlsteine für unsere Kinder. In: Die Sozialistische Erziehung 6 (1926) H. 4. S. 87.

⁴⁰³ Vgl. Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus, S. 95.

⁴⁰⁴ Winter, Max: Sammeln wir Mühlsteine für unsere Kinder, S. 88.

⁴⁰⁵ Winter, Max: Jedem Kind zwei Bücher im Jahr, S. 15.

⁴⁰⁶ Ebd. S. 14.

welchem 56 % der befragten Mädchen betroffen waren.⁴⁰⁷ *Lillich* zieht aus diesen Angaben m. E. den richtigen Schluss, indem sie auf das wohl damals noch fehlende Verständnis für das Lesen hinweist: „Sie sahen es als belanglosen Zeitvertreib, der die Kinder ins Träumen bringe und für ihre Zukunft völlig unwichtig sei, da sie ja ohnehin in einer Fabrik arbeiten würden.“⁴⁰⁸ Deshalb sahen es die Kinderfreunde als ihre Pflicht, entsprechende Aufklärungsarbeit über die positiven Auswirkungen des „guten“ Buches als Erziehungsmittel zu leisten. Diese Informationskampagne wurde vom Werbeslogan „Jedem Kind zwei Bücher im Jahr: Eines zu Weihnachten, eines zum Geburtstag!“ begleitet.⁴⁰⁹

Hierbei ergab sich jedoch ein weiteres Problem, denn es war für die sozialistischen Bildungstheoretiker – wie bereits weiter oben aufgezeigt wurde – nicht gleichgültig, welches Buch den Kindern in die Hand gegeben wurde. Gute Bücher mussten es sein, Bücher die vom Verlag „Jungbrunnen“ überprüft und als geeignet für die Erziehung der Heranwachsenden erachtet wurden. Da aber der Arbeiterschaft nicht viel Geld zur Verfügung stand, griffen diese aus Not an den hohen Festtagen zur billigen Schundliteratur, wie das *Winter* treffend zum Ausdruck bringt: „Jedes Jahr um die Weihnachtszeit sehen wir die Proletarier scharenweise in den Buchhandlungen und Papiergeschäften stehen und aufgelegten Schund erwerben um schweres Geld. Das ist auch eine geistige Not des Proletariats.“⁴¹⁰

Nun stellte sich die Frage, wie die Werbe- und Aufklärungsarbeit für das „gute“ Jugendbuch mit einem für die Arbeiterschaft kostengünstigen Erwerb von überprüften Büchern vom Verlag „Jungbrunnen“ gestaltet werden konnte. So wurde im Jahre 1925 die Idee der „Büchersparkarte“ (eine Aktion des Verlags „Jungbrunnen“) geboren. Wie sie funktionierte, erklärt *Winter* in folgenden Worten:

Sie ermöglicht es dem von der Krise hart getroffenen Proletarier, Lohnarbeiter, Angestellten und Beamten, je nach seinen Verhältnissen und je nach seiner Kinderzahl einen bestimmten Betrag allwöchentlich zu sparen oder bei jeder Gehaltszahlung. Es gibt Marken zu 10, zu 50 und zu 100 Groschen, die bei allen Amtswaltern der „Schul- und Kinderfreunde“, bei allen Subkassieren und Kassieren zu haben sind. Diese Marken werden auf die Büchersparkarte geklebt, vom 15. November an für

⁴⁰⁷ Vgl. Rada, Margarete: Das reifende Proletariermädchen in seiner Beziehung zur Umwelt. Diss. d. Universität Wien 1930. S. 108-109, 115.

⁴⁰⁸ *Lillich*, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien, S. 82.

⁴⁰⁹ Vgl. *Winter*, Max: Jedem Kind zwei Bücher im Jahr, S. 15.

⁴¹⁰ *Winter*, Max: Ist es gleichgültig, welches Buch unser Kind bekommt?, S. 163.

Bücherkäufe aus dem Lager des „Jungbrunnen“ voll in Rechnung genommen.⁴¹¹

Ein gutes Kinder- oder Jugendbuch kostete mindestens 3 bis 5 Schillinge und da es den sozialistischen Bildungstheoretikern durchaus bewusst war, dass die Arbeiterschaft dieses Geld für ein oder mehrere Bücher nicht auf einmal zu den jeweiligen Festen aufbringen konnte, schien es ein guter Kompromiss zu sein, dieses Geld in kleinen Schritten zu sparen.⁴¹² So hatte man mit der „Büchersparkarte“ eine Aktion ins Leben gerufen, die mehrere Probleme löste, wie das auch hier aus der abgebildeten Anzeige (Abb. 1) hervorgeht: Erstens hatte man einen Weg gefunden, nur „gute“ und überprüfte Bücher aus dem Verlag „Jungbrunnen“ an die Arbeiterschaft zu übermitteln und damit dem Kauf von sog. „Schundbüchern“ entgegenzuwirken.



Und zweitens wurden

durch diese Sparaktion auch „gute“ Bücher für das Proletariat erschwinglich.

Allerdings – so weist *Uitz* darauf hin – konnten mit der Büchersparkarte nie die Erfolge erzielt werden, wie dies z. B. bei der Aktion „Mühlsteinsammlung“ der Fall war.⁴¹³

⁴¹¹ Ebda. S. 163.

⁴¹² Vgl. Jalkotzy, Alois: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 4. S. 123.

⁴¹³ Vgl. Uitz, Helmut: Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938, S. 489.

4. Die sozialistischen Erziehungsvorstellungen in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik

Bisher wurde erörtert, was sich hinter dem Schlagwort des „Neuen Menschen“ verbirgt. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass der „Neue Mensch“ das Ziel eines umfangreichen pädagogischen Konzepts ist, das als Produkt der bildungstheoretischen Arbeit von Vertretern der Kinderfreundebewegung bezeichnet werden kann. Nun stellt sich die Frage, ob der „Neue Mensch“ als klar und kritisch denkender, solidarischer sowie sittlich freier Mensch, der über die Komponente des soziologischen Denkens Klassenbewusstsein erlangt, auch in der Kinder- und Jugendliteratur Gestalt angenommen hat. Da im vorangegangenen Kapitel die Intention der sozialistischen Bildungstheoretiker, mittels neuen, sozialistischen Büchern den „Neuen Menschen“ zu schaffen, aufgezeigt werden konnte, ist es nahe liegend, dass dies durchaus der Fall ist. Deshalb möchte ich die These aufstellen, dass sich das Bild des „Neuen Mensch“ in den Figuren der kindlichen Protagonisten der hier zu untersuchenden Werke nachweisen lässt. Der zentrale Textkorpus umfasst diesbezüglich *Anton Tesareks* Kasperltheater „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) und *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“ (1931). Hinsichtlich der Auswahl der Texte in Bezug auf die Forschungsfrage spielt hier weniger die Textgattung eine Rolle, weshalb es auch kein Problem darstellt, dass *Felds* Werk einen Entwicklungsroman repräsentiert und *Tesareks* Text rein formal ein Kasperltheater ist, als viel mehr das Umfeld, in welchem die Bücher entstanden sind. Da der Diskurs des „Neuen Menschen“ ein sozialdemokratischer ist, welcher sich im Rahmen einer bildungstheoretischen Diskussion im Österreich der Ersten Republik zwischen 1920 und Februar 1934 entwickelte, ist es m. E. nahe liegend – sofern man den Einfluss dieses Diskurses auf die Kinder- und Jugendliteratur analysieren möchte – die AutorInnen im näheren Umfeld der SDAPÖ zu suchen. Dies ist – wie noch aufgezeigt werden wird – bei allen hier vertretenen SchriftstellerInnen der Fall. Man läuft dadurch jedoch Gefahr, LiteratInnen, die sich nicht unmittelbar innerhalb der Arbeiterbewegung befinden oder nur an ihrem Rande, zu übersehen. Das trifft zum Teil auf *Helene Scheu-Riesz* zu, aber noch viel mehr auf *Alois Theodor Sonnleitner*, auf die ich aufgrund des begrenzten Rahmens einer Diplomarbeit hier nicht näher eingehen kann.

Festgehalten muss an dieser Stelle auch werden, dass die hier behandelten Werke von *Tesarek* und *Feld* sowohl auf der Motivebene als auch inhaltlich am Ende einer Entwicklungslinie in Bezug auf die sozialistische Kinder- und Jugendliteratur Österreichs der Ersten Republik stehen. So lassen sich meiner Meinung nach drei Phasen hinsichtlich dieses speziellen Schrifttums ausmachen: Zu Beginn bis Mitte der 20er-Jahre finden sich Texte, die die lebensreformatorischen Bestrebungen der Kinderfreunde widerspiegeln, die auch Teil des Diskurses des „Neuen Menschen“ sind. Stellvertretend sollen in diesem Kapitel *Anton Afrtisch'* Werk „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ (1920) und *Otto Felix Kanitz'* Kinderbuch „Nazi und der Bücherwurm“ (1925) einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Die zweite Phase, welche in etwa den Zeitraum von 1924 bis 1930 umfasst, zeichnet sich in formaler und gattungsspezifischer Hinsicht aus. Denn hier findet der Versuch statt, mittels des Genres „Märchen“ eine adäquate Form für die Kinder- und Jugendliteratur zu finden, welche die sozialistischen Erziehungsvorstellungen transportieren sollte. Dabei lassen sich zwei Entwicklungsstränge ausmachen: Einerseits gibt es Bemühungen, die alten Volksmärchen nach den sozialistischen Erziehungsgrundsätzen neu zu bearbeiten. Diesbezüglich sind insbesondere *Alois Jalkotzys* Beiträge hervorzuheben. Andererseits gibt es Bestrebungen, Märchen der Gegenwart zu schreiben, in denen die Probleme der Arbeiterschaft allegorisch-märchenhaft verhandelt und Strategien zu deren Lösung angeboten werden. Zu nennen sind an dieser Stelle exemplarisch *Josef Pazelts* „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ (1924) und das von *Jalkotzy* aufgezeichnete Märchen „Die verwünschte Fabrik“ (genauer Entstehungszeitpunkt unbekannt). Diese Texte weisen noch viele Bezugspunkte zum Grimmschen Märchen auf. Anders verhält es sich mit *Tesareks* „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) und *Felds* „Tirilin reist um die Welt“ (1931). Diese Werke entstanden Ende der 20er-, Anfang der 30er-Jahre und repräsentieren meiner Meinung nach eine neue und damit die dritte Phase der Entwicklung zu einer den sozialistischen Erziehungsvorstellungen entsprechenden Kinder- und Jugendliteratur. Hier treten die märchenhaften Elemente zurück, die Realitätsbezüge werden stärker und die Protagonisten machen über das sehr geschickt eingesetzte Desillusionierungsmotiv eine Entwicklung hin zum „Neuen Menschen“ durch, der über das Reisemotiv in Erfahrung bringt bzw. erkennt, wie die Welt hin zum Besseren verändert werden kann.

In der nachfolgenden Auseinandersetzung möchte ich zuerst Begrifflichkeiten erörtern, um einerseits den Terminus Kinder- und Jugendliteratur in Bezug auf den hier zur Diskussion stehenden Textkorpus zu präzisieren und andererseits soll die für dieses spezielle Schrifttum übliche Bezeichnung der „proletarischen Literatur“ näher erörtert werden. Zusätzlich möchte ich auf die aktuelle Forschungslage zur proletarischen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich eingehen. Daran anschließend soll der soeben beschriebene Textkorpus im Rahmen eines Drei-Phasen-Modells hinsichtlich der sozialistischen Erziehungsvorstellungen erörtert werden. Zuletzt soll der Frage nachgegangen werden, ob sich das Bild des „Neuen Menschen“ in der letzten Phase der literarischen Entwicklung, welcher ich die Werke von *Anton Tesarak* („Kasperl sucht den Weihnachtsmann“) und *Friedrich Feld* („Tirilin reist um die Welt“) zugeordnet habe, nachweisen lässt.

4.1. Begriffsbestimmung und Forschungslage

Wie soeben erwähnt, möchte ich mich hier mit dem Begriff der Kinder- und Jugendliteratur im Kontext der „proletarischen Literatur“ beschäftigen. Darüber hinaus soll ein kurzer Überblick zur Forschungslage hinsichtlich der proletarischen Literatur für Kinder und Jugendliche in Österreich der Ersten Republik gegeben werden.

4.1.1. Der Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ im Kontext des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses

Der Begriff der „Kinder- und Jugendliteratur“ wurde in der Vergangenheit sehr breit und umfassend erörtert. Meine Aufgabe soll es an dieser Stelle nicht sein, die Geschichte dieses zuweilen kontrovers diskutierten Terminus darzustellen, sondern darüber Auskunft zu geben, welche Komponenten der Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ im sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurs in Österreich der Ersten Republik umfasste.

Meines Erachtens lassen sich drei wesentliche Aspekte ausmachen, die den Terminus „Kinder- und Jugendliteratur“ im Österreich der 20er-Jahre kennzeichnen:

- (1) das spezifische Adressatenverhältnis
- (2) Kinder- und Jugendliteratur als „Gebrauchsliteratur“
- (3) Literaturpolitik im Sinne der Wolgastschen Jugendschriftenbewegung

Gegenwärtig herrscht breiter Konsens darüber,

dass die Besonderheiten der Kinder- und Jugendliteratur gegenüber der Erwachsenenliteratur in einem spezifischen Adressatenverhältnis liegen. Man gebraucht deshalb heute vorwiegend den Terminus „Literatur für Kinder und Jugendliche“ und versteht darunter Werke, die für Kinder und Jugendliche geschrieben, bearbeitet oder herausgegeben werden. Aber auch für Kinder und Jugendliche geeignete Werke der Erwachsenenliteratur gehören dazu.⁴¹⁴

Dieses spezifische Adressatenverhältnis der Kinder- und Jugendliteratur, welches *Altner* als bedeutenden Faktor dieser Gattung hervorhebt, muss ganz besonders für die literaturpädagogischen Ambitionen der sozialistischen Erziehungstheoretiker akzentuiert werden. War zunächst nur die erwachsene Arbeiterschaft Zielpublikum der sozialistischen Politik, so kamen bald die Proletarierkinder als zukünftige Gestalter der Gesellschaft in den Blick. Ganz nach dem Motto: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Daher auch ihr literaturpädagogischer Elan“⁴¹⁵, wie *Viktor Böhm* über die Sozialdemokraten in einem Aufsatz zur Kinder- und Jugendliteratur in der Ersten Republik festhält. So richtet sich auch das sozialistische Erziehungsprogramm, das den „Neuen Menschen“ zum Ziel hat, in erster Linie an die Heranwachsenden, wie das *Max Hodann* in einem Artikel in der Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ deutlich zum Ausdruck bringt:

Die Kinderfreundebewegung ist ja im wesentlichen der Erkenntnis entsprungen, dass die Erziehungsarbeit bei älteren Menschen, die schon mehr oder weniger in ein bestimmtes Geleise eingefahren sind, nicht mehr viel Aussicht auf Erfolg bietet, dass wir uns also an den jungen, noch unverbildeten Nachwuchs halten müssen (...).⁴¹⁶

Dementsprechend ist auch das literaturpädagogische Wirken der sozialistischen Bildungstheoretiker zu verstehen. So hätten auch die Worte *Alex Weddings* (d. i. *Margarete Weiskopf, geb. Bernheim*), eine der bedeutendsten KinderbuchautorInnen im Kontext der proletarisch-revolutionären Literatur Deutschlands, mit Sicherheit Zustimmung erlangt, wenn sie folgendes in der Zeitschrift „Das Wort“ 1937 feststellt: „Es ist anzunehmen, dass die Lektüre in der Kindheit und in der Jugend in vielen Fällen entscheidend auf die Entwicklung des jungen Menschen und auf die Bildung

⁴¹⁴ Altner, Manfred: Das proletarische Kinderbuch. Dokumente zur Geschichte der sozialistischen deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Dresden: VEB Verlag der Kunst 1988. S. 7.

⁴¹⁵ Böhm, Viktor: „Wo ist mein Heim, mein Vaterland?“. Die Kinder- und Jugendliteratur in der Ersten Republik. In: Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hrsg. von Hans-Heino Ewers und Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997. S. 89.

⁴¹⁶ Hodann, Max: Bildung und Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 5. S. 201.

einer Weltanschauung Einfluss nimmt.“⁴¹⁷ In diesem Sinne müssen meiner Meinung nach auch die Ambitionen der sozialistischen Bildungstheoretiker, das Buch als Erziehungsmittel für die Kinder und Jugendlichen der Arbeiterschaft zu etablieren, aufgefasst werden. Damit kommt eine weitere zentrale Komponente des Begriffs Kinder- und Jugendliteratur in diesem Kontext ins Blickfeld: nämlich der dezidierte Verweis der Literatur für Kinder und Jugendliche als „Gebrauchsliteratur“. *Altner* bestimmt diesen Terminus folgendermaßen: „Ihre Aufgabe besteht darin, zur Bildung und Erziehung der jungen Generation beizutragen, ihre sozialen Aktivitäten zu stimulieren und sie auf die Meisterung des Alltags vorzubereiten.“⁴¹⁸ *Bianchi* weist ebenso in ihrer Diplomarbeit darauf hin, dass Kinder- und Jugendliteratur immer mit einer gewissen Absicht und einem bestimmten erzieherischen Ziel geschrieben und an die Heranwachsenden vermittelt wird.⁴¹⁹ Dies trifft ganz besonders auf das literaturpädagogische Engagement der sozialistischen Bildungstheoretiker zu, wie das auch aus dem dritten Kapitel hervorgegangen ist. Indem bestimmte Inhalte abgelehnt worden sind, wie die Glorifizierung des Militarismus, die Darstellung von Gewalt als nützliches Mittel zur Unterjochung, das Schüren des Völkerhasses etc., verfolgte man mit Verfahren wie der Auswahl von Büchern (durch den Verlag „Jungbrunnen“), korrigierenden Texteingriffen (z. B. *Jalkotzys* Märchenbearbeitungen) oder warnenden Hinweisen (in Form von „Gebrauchsanleitungen“) ein bestimmtes erzieherisches Ziel. Dieses Ziel stellte schließlich und endlich die Erziehung von sozialistisch fühlenden, denkenden und handelnden Menschen dar. Dass man dieser Absicht nicht unbedingt nur mit sozialistischer Literatur nachkommen wollte, wurde immer wieder betont und konnte bereits im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt werden. *Böhm* weist ebenso auf diesen Umstand mit folgenden Worten hin: „Aber er [= der literaturpädagogische Elan der Sozialdemokraten] drückte sich nicht in erster Linie, wie man vielleicht glauben könnte, in parteipolitischer Tendenzliteratur aus. Die Sozialdemokratie verstand sich ja nicht bloß als politische, sondern darüber hinaus als kulturelle Bewegung (...).“⁴²⁰

⁴¹⁷ Wedding, Alex: Kinderliteratur, zitiert nach: Korotin, Ilse: Das politische Kinderbuch – das Kinderbuch als Politikum in Verbindung mit Bemerkungen zu antifaschistischen Erziehungsexperimenten der Zwischenkriegszeit. In: Alex Wedding (1905-1966) und die proletarische Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Susanne Blumesberger und Ernst Seibert. Wien: Praesens 2007 (= biografiA. Neue Ergebnisse der Frauenbiografieforschung; 3). S. 158.

⁴¹⁸ Altner, Manfred: Das proletarische Kinderbuch, S. 8.

⁴¹⁹ Vgl. Bianchi, Eva: Politische Tendenzen und die Darstellung der Gegenwart in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1918 und 1933. Dipl. d. Universität Wien 1987. S. 7.

⁴²⁰ Böhm, Viktor: „Wo ist mein Heim, mein Vaterland?“, S. 89.

Als solche war man bestrebt, der Arbeiterschaft (und somit auch den Heranwachsenden) das gesamte literarische Erbe zugänglich zu machen. Meiner Einschätzung nach stellte der Anteil an dezidiert sozialistischer Kinder- und Jugendliteratur, die in Österreich der Ersten Republik im Umfeld der SDAP entstand, sogar nur einen verschwindend kleinen Anteil am Büchermarkt dar. Zu einer ähnlichen Beurteilung kam *Bianchi* hinsichtlich der kommunistischen Jugendliteratur in Deutschland.⁴²¹

Im Streben der sozialistischen Bildungstheoretiker, den Arbeiterkindern nur „gute“ und überprüfte Kinder- und Jugendbücher zukommen zu lassen, drückt sich darüber hinaus noch ein dritter wesentlicher Aspekt aus: Man sah sich im literaturpädagogischen Wirken ganz im Geiste *Wolgasts*, dem Begründer der Jugendschriftenbewegung. In seinem Kampf gegen die Schundliteratur, worunter *Wolgast* alles sentimental-verlogene, chauvinistisch-nationale, religiös-moralisierende, aber auch politische Tendenzschrifttum verstand,⁴²² sah man sich in dem Eintreten für das „gute“ Jugendbuch theoretisch bestätigt. Zu Beginn der Entwicklung des sozialistischen Erziehungskonzepts sind die Bezüge zu *Wolgast* noch stärker, wobei ganz besonders *Afritsch* auf *Wolgasts* Werke „Das Elend unserer Jugendliteratur“ und „Vom Kinderbuch“ als grundlegende Lektüre für die Bibliotheksarbeit der Kinderfreunde hinweist.⁴²³ Diese Verweise werden allerdings im Laufe der Jahre weniger, was wahrscheinlich auch mit dem immer lauter werdenden Ruf nach sozialistischer Kinder- und Jugendliteratur zusammenhängt, womit eine Entfernung von der *Wolgastschen* Position, keine politische Tendenzliteratur in die Hände der Kinder, einherging. An dieser Stelle würde wahrscheinlich eine Grundsatzdebatte folgen, mit der vorrangigen Frage: Kann es eine unpolitische, „neutrale“ Kinder- und Jugendliteratur überhaupt geben? Diese Frage hätte man mit Sicherheit mit einem „Nein“ beantwortet und die Gegenfrage gestellt: Ist die bürgerliche Kinder- und Jugendliteratur weniger politisch als die sozialistische, nur weil sie die herrschende Ideologie widerspiegelt?⁴²⁴

⁴²¹ Vgl. *Bianchi, Eva: Politische Tendenzen und die Darstellung der Gegenwart*, S. 78-79.

⁴²² Vgl. *Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur*. Teilabdruck aus dem Werk. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend 1959 (= Schriftenreihe des Buchklubs der Jugend; 5). S. 7, 12.

⁴²³ Vgl. *Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen*, S. 8-9.

⁴²⁴ Vgl. *Bianchi, Eva: Politische Tendenzen und die Darstellung der Gegenwart*, S. 10-11.

4.1.2. Die „proletarische Literatur“ für Kinder und Jugendliche

Da die Vorstellung des „Neuen Menschen“ innerhalb des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses zu verorten ist, habe ich den hier zugrunde liegenden Textkorpus auch innerhalb der sog. sozialistischen Literatur, die im Umfeld der SDAPÖ und insbesondere der Kinderfreundebewegung entstand, gesucht und zusammengestellt. Nun stellt sich allerdings die Frage, wie dieser spezielle Gattungsbereich in der Forschung benannt und definiert wird. Bisher habe ich immer die Bezeichnung „sozialistische Kinder- und Jugendliteratur“ gewählt, da in der damaligen Diskussion dieser Terminus durchwegs gebräuchlich war. Darunter verstand man eine klassenbewusste, also eine die Klassengegensätze nicht verschleiende, und zum soziologischen Denken anleitende Literatur für Kinder und Jugendliche, die Tendenzen, wie Militarismusglorifizierung, Provozierung des Völkerhasses usw., nicht förderte oder ihnen sogar bewusst entgegenwirkte.

In der DDR-Forschung hat sich für die im Zeitraum zwischen 1918 und 1933 entstandene sozialistisch-kommunistische Kinder- und Jugendliteratur die Bezeichnung „proletarisch-revolutionäre Kinder- und Jugendliteratur“ durchgesetzt,⁴²⁵ wobei darauf hingewiesen werden muss, dass in diesem Zusammenhang insbesondere die Werke von AutorInnen erfasst werden, die im Umfeld der Kommunistischen Partei Deutschlands während der Weimarer Republik (1918/19-1933) entstanden sind. Umfassendere Studien zu den im Vergleichszeitraum entstandenen Werken österreichischer LiteratInnen, die ihr Schaffen als Teil der austromarxistischen Kulturbewegung sahen, sind nicht vorhanden. Nun drängen sich einige Fragen auf, die man in diesem Kontext nicht ohne weiteres übergehen kann: Kann man den Begriff „proletarisch-revolutionäre Kinder- und Jugendliteratur“ ohne Einschränkung auf die sozialistische Literatur für Kinder und Jugendliche in Österreich übertragen? Ist die damit einhergehende Annahme, dass die Entwicklung dieses speziellen Schrifttums in der Alpenrepublik parallel zu jener in Deutschland verlief, berechtigt? Inwiefern unterscheidet sich die kommunistische von der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur? Lässt sich als einziges, wesentliches Unterscheidungskriterium, um die Klassengesellschaft zu überwinden, tatsächlich nur der angestrebte Lösungsversuch, also die Forcierung der Revolution oder nicht, nennen?

⁴²⁵ Vgl. Dreher, Ingmar: Die deutsche proletarisch-revolutionäre Kinder- und Jugendliteratur, zitiert nach: Bianchi, Eva: Politische Tendenzen und die Darstellung der Gegenwart, S. 78.

Mir ist es in dieser Diplomarbeit nicht möglich, diese grundlegenden Fragen zu beantworten, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Hingewiesen soll aber darauf werden, dass es erstens an einer umfassenden Aufarbeitung der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur im Österreich der Ersten Republik mangelt und es zweitens an Vergleichsstudien zwischen der proletarisch-revolutionären Literatur der Weimarer Republik und dem sozialistischen Schrifttum in Österreich fehlt, um hier profunde Aussagen treffen zu können.

Der Philologe *Bernd Dolle-Weinkauff* beschäftigte sich als einer der wenigen 1997 in einem Aufsatz mit der proletarischen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich. In diesem Essay wählt er den Begriff „proletarische Literatur“ für diese spezielle Strömung in der Kinder- und Jugendliteratur und vernachlässigt hierbei – ob beabsichtigt oder nicht wird nicht näher präzisiert – das Adjektiv „revolutionär“. Da der Bezeichnung „proletarische Literatur“ eine sehr bereit angelegte Definition zugrunde liegt, möchte ich diese Begriffsbestimmung auch meinem Textkorpus als grundlegend voranstellen. Diese lautet nach *Dolle-Weinkauff* wie folgt:

Der „proletarischen Literatur“ werden (...) solche fiktionalen Texte zugerechnet, auf die folgende drei Kriterien zutreffen: 1) Stoffe und Thematiken orientieren sich an Lebensweise, Bedingungen, Gegebenheiten und Problemen der lohnabhängig arbeitenden Bevölkerungsschichten; Handlungen, Protagonisten und Milieus sind als mimetisch-realistische oder symbolisch-allegorische Figurationen des proletarischen Lebens zu verstehen. 2) Den Werken liegt als sozialökonomischer Bezugsrahmen die Vorstellung von einer in Arbeitende und Besitzende gespaltenen, d.h. auf der Trennung von Kapital und Arbeit beruhenden Klassengesellschaft zugrunde, deren Aufhebung durch Emanzipation des Proletariats angestrebt wird. 3) Die Autorinnen und Autoren verstehen ihre literarische Tätigkeit als Teil der politisch-kulturellen Praxis der Arbeiterbewegung.⁴²⁶

Der Vorteil dieser Definition liegt – wie gesagt – in ihrem sehr breit angelegten Bezugsrahmen: So fehlt beispielsweise die Spezifikation auf die Kinder- und Jugendliteratur, wenn nur von „proletarischer Literatur“ in diesem Zusammenhang die Rede ist. Hier wird m. E. einem Umstand Ausdruck gegeben, der sehr stark mit der Verankerung in der Wolgastschen Tradition der sozialistischen Bildungstheoretiker zusammenhängt: Denn ein „gutes“ Buch muss nicht explizit für Kinder und

⁴²⁶ Dolle-Weinkauff, Bernd: Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938). In: Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hrsg. von Hans-Heino Ewers und Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997. S. 98-99.

Jugendliche oder für Erwachsene geschrieben werden; ein „gutes“ Buch ist vielmehr für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene interessant und lesenswert.⁴²⁷ Auch das Festlegen auf kein bestimmtes Genre der „proletarischen Literatur“ ist der Definition förderlich, da sich diesbezüglich eine bestimmte Vielfalt abzeichnet: Erzählungen, Märchen, Reise- und Abenteuergeschichten sind hier durchwegs vertreten. Ebenso der Verzicht auf das Adjektiv „revolutionär“ als vermeintliches Charakteristikum der „proletarischen Literatur“ ist zu begrüßen, da sich dadurch ein größeres Spektrum an Möglichkeiten zur Aufhebung der Klassengesellschaft ergibt. Zudem ist der Hinweis auf das Selbstverständnis der AutorInnen und ihrer Tätigkeit (auch für meine Arbeit) als wesentlich zu beachten.

4.1.3. Forschungslage zur proletarischen Kinder- und Jugendliteratur in Österreich

Wie bereits erwähnt, fehlt bislang eine umfassende Darstellung zur proletarischen Kinder- und Jugendliteratur Österreichs der Ersten Republik. Einen Rahmen und nützliche Hinweise gibt diesbezüglich *Dolle-Weinkauff* in seinem Artikel „Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938)“. Wie aus dem Untertitel hervorgeht, setzt der Philologe mit dem Jahr 1895, also noch zur Zeit der Habsburgermonarchie, den Beginn des Erscheinens einer derartigen literarischen Strömung, welche an Kinder und Jugendliche adressiert ist. Die These, dass die proletarische Literatur nicht erst mit der Gründung der Republik Form und Gestalt annimmt, kann ich hier nur unterstützen. In meiner Diplomarbeit orientiere ich mich deshalb an den Eckdaten der Ersten Republik, da sich erst in den 20er-Jahren der sozialistische Bildungs- und Erziehungsdiskurs im vollen Umfang entwickelte und sich – wenn überhaupt – nur hier ein Einfluss von diesem auf die Kinder- und Jugendliteratur feststellen lässt. Über die allgemeine Entwicklung der proletarischen Literatur im Raum Österreich ist meine Untersuchung aufgrund dessen nur im begrenzten Maße aussagekräftig.

Dolle-Weinkauff teilt die proletarische Literatur Österreichs in folgende zwei Gattungsbereiche ein:

- (1) [in] eine pädagogisch, politisch und kulturell-praktisch orientierte Sach- und Zweckliteratur, die mit Lehr- und Aufklärungsbüchern, jugendgerecht ausgewählten bzw. bearbeiteten politischen Abhandlungen, Handreichungen für Feste und Spiele, Jugendweihgaben und lebenspraktischen Handreichungen den wohl größeren Anteil stellt;

⁴²⁷ Vgl. Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen, S. 8-9.

(2) [in] eine proletarische Belletristik (...).⁴²⁸

Als frühestes Zeugnis proletarischer Literatur im Raum Österreich nennt *Dolle-Weinkauff Emma Adlers*⁴²⁹ 1895 erstmals erschienenenes Werk „Buch der Jugend“. Hierbei handelte es sich um eine Jugendanthologie, die Vorbildcharakter für viele weitere derartige Textsammlungen besaß. Als ebenso bedeutend gilt in diesem Zusammenhang *Adelheid Poppers*⁴³⁰ im Jahre 1909 (zunächst anonym) publizierte Autobiografie „Jugendgeschichte einer Arbeiterin“. In diesem Buch werden nicht nur authentisch Szenen von Kinderarbeit geschildert, sondern auch das politische Engagement als Ausweg aufgezeigt, womit die Vermittlung von proletarischen Wertvorstellungen einhergeht.⁴³¹ Neben diesen beiden der SDAPÖ nahe stehenden Frauen, gibt es auch einige Sozialisten, die sich mit an Kinder und Jugendliche adressierten Werken hervortaten: So verfasste *Ferdinand Hanusch* (1866-1925), der u. a. als Gründer der Wiener Arbeiterkammer in die Geschichte eingegangen ist, noch vor dem Ersten Weltkrieg einige Kinder- und Jugendgeschichten. Ebenso sind in diesem Kontext *Anton Afritsch* (1873-1924) und *Otto Felix Kanitz* (1894-1940) – beide sind bereits als zentrale Vertreter der Kinderfreundebewegung genannt worden – zu nennen.⁴³² Da sowohl *Afritsch*, als auch ganz besonders *Kanitz* ganz entscheidend an der Bildung des sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurses mitwirkten, werde ich in Kapitel 4.2.1. exemplarisch auf deren kinder- und jugendliterarische Werke näher eingehen.

Äußerst interessant ist der Umstand, dass einige Kinder- und Jugendbuchautorinnen, deren Werke zu den Klassikern der proletarischen Literatur zählen, gebürtige Österreicherinnen sind/waren. Dies trifft sowohl auf die in Salzburg geborene *Alex Wedding* (1905-1966) zu, als auch auf die aus Wien stammende *Auguste Lazar* (1887-1970) und auf die in Wien geborene und in Gmunden (Salzkammergut/OÖ) aufgewachsene *Hermynia Zur Mühlen* (1883-1951). Gemeinsam ist allen dreien

⁴²⁸ Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S. 98.

⁴²⁹ Anmerkung: Emma Adler (1858-1935) war die Ehefrau von Viktor Adler, einem bedeutenden sozialistischen Politiker.

⁴³⁰ Anmerkung: Adelheid Popp (1869-1939) begründete die proletarische Frauenbewegung in Österreich.

⁴³¹ Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S. 98 und vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Moloch Maschine und fleißige Zwerge. Arbeit und Arbeitswelt in Kinder- und Jugendbüchern 1880-1933. In: Märchen und Mühsal. Arbeit und Arbeitswelt in Kinder- und Jugendbüchern aus drei Jahrhunderten. Eine Ausstellung der Universität Bielefeld: Bibliothek, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Audiovisuelles Zentrum. Kulturhistorisches Museum „Waldhof“, Bielefeld, 12. 6. – 12. 8. 1988. Hrsg. von Norbert Hopster und Ulrich Nassen. Bielefeld: Granier 1988. S. 69.

⁴³² Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S.99.

neben ihrem Geburtsland und einer sozialistischen Grundeinstellung – *Alex Wedding* und *Hermynia Zur Mühlen* waren zudem KPD-Mitglieder – der Ortswechsel nach Deutschland, wo ihnen auch ihr literarischer Durchbruch gelang. *Hermynia Zur Mühlen* wurde schlagartig mit ihren proletarischen Märchen „Was Peterchens Freunde erzählen“ (1921) bekannt. Zu den bedeutendsten Werken *Alex Weddings* zählen ohne Zweifel „Ede und Unke“ (1931) und „Das Eismeer ruft“ (1936). *Auguste Lazar* wiederum, die im antifaschistischen Widerstand tätig war, erlangte mit „Sally Bleistift in Amerika“ (1935) Berühmtheit.⁴³³ *Dolle-Weinkauff* konstatiert jedoch hinsichtlich der literarischen Hinterlassenschaft *Auguste Lazars* und *Alex Weddings* folgendes: „Gleichwohl fällt es schwer, diese Werke – wie das literarische Schaffen beider Autorinnen überhaupt – der österreichischen Literatur zuzuschlagen.“⁴³⁴ Anders verhält es sich mit *Hermynia Zur Mühlen*: In ihren Kinder- und Jugendbüchern lassen sich durchaus manifeste Bezüge zu Österreich feststellen, wie *Dolle-Weinkauff* attestiert⁴³⁵ und ich nur bestätigen kann. Da die Autorin jedoch als KPD-Mitglied sehr stark im kommunistischen Diskurs verankert ist, konnte ich keine Bezüge zum Erziehungs- und Bildungskonzept der österreichischen Sozialdemokratie herstellen.

Zu den Klassikern der proletarischen Belletristik zählen auch Werke von *Béla Balázs* (1884-1949) und *Friedrich Rosenfeld* (1902-1987). Die beiden Schriftsteller waren miteinander bekannt und beschäftigten sich u. a. sehr intensiv mit Filmtheorie und -kritik. Der den Kommunisten nahe stehende *Béla Balázs* floh nach der Zerschlagung der ungarischen Räterepublik 1919 ins Wiener Exil. 1925 erlangte er mit seiner Kunstmärchenanthologie „Das richtige Himmelblau“ größeren Bekanntheitsgrad.⁴³⁶ Allerdings ist es hier ebenso schwierig, Bezüge zum Diskurs des „Neuen Menschen“ auszumachen, weshalb ich auch auf *Balázs* literarisches Schaffen nicht näher eingehen werde.

Anders verhält es sich mit *Friedrich Rosenfeld*: Als Feuilleton-Redakteur der „Arbeiter-Zeitung“ steht er der österreichischen Sozialdemokratie sehr nahe. Zudem

⁴³³ Vgl. Ebda. S. 99 und vgl. Blumesberger, Susanne: Grenzenloses Schreiben, grenzenloses Denken. Die Schriftstellerin, Übersetzerin und Journalistin Grete Weiskopf (Alex Wedding). In: *Alex Wedding (1905-1966) und die proletarische Kinder- und Jugendliteratur*. Hrsg. von Susanne Blumesberger und Ernst Seibert. Wien: Praesens 2007 (= biografiA. Neue Ergebnisse der Frauenbiografieforschung; 3). S. 13, 28, 32 und vgl. Kuehs, Wilhelm: *Hermynia Zur Mühlen (1883-1952)*. Online unter: http://www.literaturepochen.at/exil/lecturepage5019_0.html (Stand: 18.08.11, 10:30 Uhr).

⁴³⁴ *Dolle-Weinkauff*, Bernd: *Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938)*, S. 99.

⁴³⁵ Vgl. ebda. S. 99.

⁴³⁶ Vgl. ebda. S. 99, 101 und vgl. Urban, Marleen: *Béla Balázs*. Online unter: <http://www.verbrannte-buecher.de/t3/index.php?id=91&uid=14> (Stand: 18.08.11, 17:00 Uhr).

ist *Rosenfeld* den sozialistischen Bildungstheoretikern kein Unbekannter: *Kanitz* rühmt sein kinderliterarisches Erstlingswerk „*Tirilin reist um die Welt*“ (1931) geradezu als das sozialistische Märchenbuch.⁴³⁷ Aus diesen Gründen habe ich dieses Buch auch in meinem Textkorpus aufgenommen.

Keine Erwähnung fanden bei *Dolle-Weinkauff* folgende Autoren, deren Werke jedoch durchaus innerhalb der proletarischen Literatur Österreichs der Ersten Republik zu verorten sind: Zu nennen sind hier der Kinderfreund und sozialistische Erziehungstheoretiker *Alois Jalkotzy* (1892-1987) und seine Märchenbearbeitungen, des Weiteren *Josef Pazelt* (1891-1956), Sozialdemokrat und Verfechter der Glöckelschen Schulreform, der das Märchen „*Zizibe*“ (1924) und die märchenhaft-fantastische Reiseerzählung „*Lambert Löffelmann und Silvester Aaser*“ (1931) verfasste, und der Gründer der „*Roten Falken*“, *Anton Tesarek* (1896-1977), der in seinem Kasperltheater „*Kasperl sucht den Weihnachtsmann*“ (1927) den sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurs aufgreift.

Hingewiesen muss an dieser Stelle auch auf das bisher kaum aufgearbeitete Zeitschriftenwesen für Kinder und Jugendliche der österreichischen Kinderfreunde werden. So erschien ab 1912/1913 die „*Jugendpost*“ als Kinderbeilage zur Elternzeitschrift „*Der Kinderfreund*“. Aufgrund von antikriegerischer Tendenz wurde diese Zeitschrift kurzzeitig während des Ersten Weltkrieges von der Staatsanwaltschaft beschlagnahmt. Mit dem Erstarken der Sozialdemokratie kam sie jedoch bald wieder in Umlauf. 1923 erfolgte die Umbenennung der „*Jugendpost*“ in „*Kinderland*“ und der Elternzeitschrift in „*Der Schul- und Kinderfreund*“. Ab 1926 sollte sich unter der Leitung von *Anton Tesarek* das Verhältnis umkehren: Nun stellte die „*Zeitung für Arbeiterkinder – Kinderland*“ den Hauptteil dar und die Elternzeitschrift erschien fortan als Beilage. Bis zur Beschlagnahmung im Jahre 1933 erschien die Zeitschrift durchgehend. In diesem Zusammenhang muss auch auf das Jahrbuch „*Die Rote Welle*“, das ab 1928 erschien, noch hingewiesen werden.⁴³⁸

Leider ist es mir in meiner Diplomarbeit nicht möglich, noch näher auf das Zeitschriftenwesen der Kinderfreunde einzugehen, obgleich hier noch sehr großer

⁴³⁷ Vgl. *Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938)*, S. 102 und vgl. *Kanitz, Otto Felix: Bücherschau*, S. 282.

⁴³⁸ Vgl. *Bohl, Vera: Die Kinderzeitschriften in Österreich. Diss. d. Universität Wien 1951. S. 65-66* und vgl. *Steinacher, Barbara: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung im Bereich der Volksschule. Dipl. d. Universität Wien 2010. S. 49* und vgl. *Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938)*, S. 98.

Forschungsbedarf bestünde, wie sich das generell für die proletarische Literatur Österreichs der Ersten Republik konstatieren lässt.

4.2. Das Drei-Phasen-Modell in der Entwicklung des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses in der Kinder- und Jugendliteratur

Wie ich bereits einleitend darauf hinwies, gehe ich davon aus, dass sich im Zeitraum zwischen 1920 und 1933/34, in welchem sich der sozialistische Erziehungs- und Bildungsdiskurs ausformte, auch eine Entwicklung der belletristischen, proletarischen Literatur für Kinder und Jugendliche vollzog. Zum besseren Verständnis dieser Entwicklung möchte ich ein Drei-Phasen-Modell vorschlagen, welches in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert werden soll. Angemerkt muss jedoch werden, dass sich diese Phasen zum Teil überschneiden oder sogar beinahe parallel verlaufen: So lässt sich in der Zeit von 1920 bis 1925 die erste, von 1924 bis 1930 die zweite und von 1927 bis 1931 die dritte Phase ausmachen.

4.2.1. Erste Phase: Lebensreform und Lebenshilfe (1920-1925)

Diese Phase in der Entwicklung einer proletarischen Literatur für Kinder und Jugendliche ist noch nicht – wie das bei den anderen beiden Phasen der Fall ist – auf ein bestimmtes Genre fixiert. Vielmehr spiegeln sich hier die lebensreformatorischen Ansichten der Kinderfreundebewegung wider, die auch Teil des Diskurses des „Neuen Menschen“ sind, und sich folgendermaßen beschreiben lassen: Alkohol- und Tabakabstinenz als Teil eines neuen Lebensstils des Proletariats, Freundschaft und Solidarität als bewusste Kontrapunkte zu Rassismus, Antisemitismus und Ausgrenzung jeglicher Art, die Ablehnung des Militarismus als ein Relikt vergangener Tage und der Erwerb von Wissen und Bildung als Zukunftsperspektive. Exemplarisch dazu möchte ich für diese Phase, die in etwa zwischen 1920 und 1925 festzumachen ist, *Anton Afritsch'* Werk „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ (1920) und *Otto Felix Kanitz'* Bilderbuch „Nazi und der Bücherwurm“ (1925) genauer analysieren. Charakteristisch für beide Texte ist, dass sie einerseits noch keine Versuche unternehmen, die kapitalistische Gesellschaftsordnung zu erklären und damit noch nicht das soziologische Denken der Heranwachsenden schulen, und andererseits werden in beiden Büchern keine oder nur sehr subtil Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt, die Klassengesellschaft zu überwinden. Der Schwerpunkt bei *Afritsch'* Werk liegt in der Beschreibung der

proletarischen Kindheit, wobei ein Wendepunkt der jeweiligen ProtagonistInnen im Zentrum des Geschehens steht, mit welchem ein lebensreformatorischer Wandel einher geht und ein positiver Zukunftsausblick erfolgt. *Kanitz'* Bilderbuch wiederum wirkt beinahe wie eine Werbeschrift: Denn hier fließen in Vers und Bild beiläufig die sozialdemokratischen Vereine und Organisationen ein, die sich in jeder Situation als eine Art von Lebenshilfe präsentieren. Ebenso fehlen auch hier die lebensreformatorischen Bestrebungen der Kinderfreunde nicht.

Anton Afritsch: Ins neue Leben oder die Erzählungen von der Lebensreform

Anton Afritsch wurde in dieser Arbeit als Gründer der Organisation „Kinderfreunde“ (1908) und damit als zentrale Person hinsichtlich des Diskurses zur sozialistischen Erziehung bereits mehrmals erwähnt (vgl. Kap. 2.4.4.), weshalb sein literarisches Schaffen „für die reifere Jugend“ hier einer näheren Betrachtung unterzogen werden soll. Sein Werk „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ liegt mir hier in zweiter Auflage vor (entlehnbar in der Nationalbibliothek Wien) und hat gegenüber der Erstauflage, die ich leider nicht ausfindig machen konnte, bereits einige Änderungen erfahren, wie das *Afritsch* im Nachwort der zweiten Auflage anmerkt. Diese Änderungen betreffen sowohl den Inhalt – so fehlt in der Neuauflage die Erzählung das „Eigenartige Weihnachtsgeschenk“ – als auch den Buchschmuck, der in der Zweitaufgabe von *Axel Leskoschek* angefertigt wurde. Erstmals erschien dieses Buch 1920; bereits 1921 folgte die zweite Auflage (mit 149 Seiten), der hier das Hauptaugenmerk gelten soll, im Verlag „Neue Jugend“:

Insgesamt enthält *Afritsch'* Werk elf Erzählungen (ursprünglich zwölf), die z. T. sehr stark autobiografisch geprägt sind – wie das der Autor selbst im Nachwort bemerkt – oder auf wahren Begebenheiten bzw. Ereignissen beruhen. Ziel dieses Buches, dass der Verfasser ausdrücklich „für die reifere Jugend“, aber auch für „einsichtsvolle“ und „fortschrittliche“ Erziehende und Eltern geschrieben hat, ist einerseits das Bestreben „[d]urch die Schilderung von Kinderleiden (...) meinen [= Afritsch'] Teil dazu beizutragen, die Kindheit so vieler armer Menschenkinder schöner und besser zu gestalten“ und andererseits ist mit diesem Buch die Hoffnung verknüpft, „unserer Jugend und der ganzen Menschheit neue Pfade zu weisen.“ Ganz im Sinne

Wolgasts will Afritsch mit seinem Werk „erziehend, veredelnd und bildend (...) wirken.“⁴³⁹

Die schweren Lebensbedingungen der Arbeiterfamilien

„Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass es dem Autor gelingt, auf die schweren Lebensbedingungen in der Nachkriegszeit der Arbeiterfamilien aufmerksam zu machen: So wird das Zerbrechen der alten Familienstrukturen, das durch den Verlust des Vaters im Kriege oder durch sein Fehlen aufgrund einer langen Kriegsgefangenschaft markiert wird, verdeutlicht. Um die Existenz der Familie zu sichern, sind die nunmehr alleinerziehenden Mütter gezwungen, sich selbst als Fabrikarbeiterinnen zu verdingen, um das fehlende Einkommen zu ersetzen. In der Erzählung „Ein Ostergeschenk“ kommt dies deutlich zum Ausdruck:⁴⁴⁰

Er [= der Proletarierjunge, Rudi] hatte all das Elend mitgemacht die vielen Kriegsjahre her, seinen Vater schon gleich im ersten Kriegsjahre scheiden sehen, hatte mit seiner Mutter geweint bei dem ersten Abschied und mit ihr geweint, als die furchtbare Nachricht von seinem Tode kam. Er hatte gesehen, wie sich die Mutter trotz des unsäglichen Wehs aufgerafft und nur mehr für ihre Kinder gelebt hatte, wie sie sich täglich in die Fabrik begab, um für ihre Kinder nur den allernotwendigsten Lebensunterhalt zu schaffen, wie sie sich dann bis in die späte Nacht hinein abmühte, um all die Bedürfnisse, die er und seine Geschwister hatten, zu besorgen, wie sie nähte, wusch, die Kleinen reinigte, ihre bescheidene Wohnung sauber hielt (...). (S. 69)

Gleichzeitig mussten auch die Kinder sehr bald mithelfen, wie in derselben Erzählung geschildert wird, damit die Familie ihr Auslangen fand:

Obwohl der brave Junge [= Rudi] neben der Schule noch viel andere Arbeit hatte, die verschiedensten Gänge machen musste, mit seiner größeren Schwester die ganze Hauswirtschaft besorgen und über die kleine sechsjährige Frida (...) wachen musste, fand er doch noch Zeit, seine Schularbeiten ordentlich zu machen und derart gewissenhaft zu lernen, dass er in seiner Klasse einer der besten war. (S.67-68)

Immer wieder wurde von der Sozialdemokratie angeprangert, dass die Arbeiterkinder bereits in jungen Jahren Mehrfachbelastungen ausgesetzt waren (vgl. Kap. 2.1.).

⁴³⁹ Afritsch, Anton: Nachwort. In: ders.: *Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend*. Buchschmuck von Axel Leskoschek. 2. Aufl. Graz: Neue Jugend 1921. S. 145-146.

⁴⁴⁰ Zitiert wird im Folgenden aus Afritsch, Anton: *Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend*. Buchschmuck von Axel Leskoschek. 2. Aufl. Graz: Neue Jugend 1921.

Auch verlangte die Not der Zeit, dass die Heranwachsenden so früh als möglich ins Erwerbsleben traten, wie das der von Krankheit geplagte Grubenarbeiter seinem Sohn in der Erzählung „Der Bergmannssohn“ verdeutlicht: „Anstatt, dass du nun bald mithelfen würdest zu verdienen, müssen wir für dich noch Opfer bringen.“ (S. 30) Zudem bleiben die schwierigen Wohnverhältnisse nicht unerwähnt. Als sog. Inwohner oder Aftermieter lebten viele Familien als Untermieter auf engstem Raum mit ihnen zuvor fremden Menschen zusammen. In der Erzählung „Ein Wettlauf“ kommt dies u. a. zur Sprache: „Wir hatten nicht einmal eine eigene Wohnung, sondern waren bei einer Keuschlerin (...) Aftermieter, bewohnten mit ihr gemeinsam eine Stube.“ (S. 55)

Die „Kinderfreunde“: Erziehungseinrichtung der Arbeiterkinder

Das Zerbrechen der alten Familienstrukturen, verbunden mit den Auswirkungen des industriellen Zeitalters, hatte jedoch ebenso zur Folge, dass die Familie ihre erziehende Funktion nicht mehr im vollen Ausmaße nachkommen konnte. So gelangten oftmals die Zöglinge auf Abwege und verwehrlosten zusehends: Das Vernachlässigen der Schule, das Herumtreiben auf der Straße und kleinere Raubdelikte waren der direkte Weg in eine ungewisse Zukunft. In der Erzählung „Ins neue Leben“ wird eine solche Geschichte erzählt, die jedoch mit der Rückkehr des Vaters aus der Kriegsgefangenschaft eine glückliche Wende nimmt. Zugleich wird aufgezeigt, dass die veränderten Lebensbedingungen in Zukunft eine Erziehung basierend auf drei Säulen aufweisen musste: Neben den Eltern und den Lehrenden in der Schule sollten Erziehende in Horten die Nachmittagsbetreuung der Heranwachsenden übernehmen, wie das in der folgenden Szene geschildert wird:

(...) und als der Vater nach seinem Urlaube wieder selbst zur Arbeit musste, nahm er ihn [= seinen Sohn, Franzl] einige Tage vorher an der Hand und führte ihn in einen Hort, der seinen Kindern wirklich ein Hort im wahrsten Sinne des Wortes war. Dort gab der Leiter dem Vater den Handschlag, mit ihm zu wirken und zu schaffen, den Jungen den Weg ins neue Leben zu führen, und der Junge gelobte dem Leiter des Hortes mit einem kräftigen Handschlage, seinen Teil dazu beizutragen. (S. 14)

Meines Erachtens verkörpert die Anspielung auf den Hort als Erziehungseinrichtung den Wunsch der sozialistischen Bildungs- und Erziehungstheoretiker, dass die Kinderfreundeorganisation, die auch Horte führte, zur dritten (wohlgemerkt außerschulischen) Erziehungsinstanz für die Arbeiterkinder werde. Bereits in Kapitel

2.2. unter „Das familienkritische Kindheitskonzept“ wurde darauf hingewiesen, dass die „Kinderfreunde“ dieses Ziel hartnäckig verfolgten.

Afritsch' Erziehungsgrundsätze

In seinem Werk „Ins neue Leben“ kommen die Erziehungsvorstellungen *Afritsch'*, die als grundlegend für den Verein „Kinderfreunde“ betrachtet werden müssen und bereits bei der Gründung dieser Organisation im Jahre 1908 existierten, sehr deutlich zum Ausdruck. *Rechberger* und *Schmidt* fassen diese folgendermaßen zusammen:

Die zentralen Elemente Natur, solidarisches Verhalten und Ablehnung der Prügelstrafe gehörten zu seinen [= Afritsch'] Erziehungsgrundsätzen. Er wollte die Kinder für das Schöne und Gute empfänglich machen, sie zu guten Menschen erziehen und ihre Bedürfnisse für höhere Genüsse als den Trunk in den Gasthäusern wecken.⁴⁴¹

Mehrmals kommt in *Afritsch'* Erzählungen zum Ausdruck, dass Strafe und Prügel als Erziehungsmethoden unzulänglich seien (vgl. auch Kap. 2.4.3.). Nicht nur in der Familie finden diese Verurteilung, sondern auch ganz besonders in der Schule. *Afritsch* zeigt auf, dass Strafe nie eine nachhaltige Besserung der Zöglinge zur Folge hat, sondern höchstens zum Duckmäusertum erziehe oder die unerwünschten Charaktereigenschaften sogar noch verstärke, wie das in der Geschichte „Der neue Lehrer“ geschildert wird:

Und alle seine Strafmittel [= die des alten Lehrers] fruchteten nichts. Wir konnten ganze Nachmittage in der Schule bleiben müssen, wir konnten stundenlang in der Hundehütte seiner Wohnung Dunkelarrest absitzen müssen, wir konnten hundertmal schreiben müssen: „Ich darf in der Schule nicht lärmern“, oder: „Ich darf gegen meinen Lehrer nicht frech sein“, es nützte nichts. Wir waren eine Bande, die es sich zum Ziele gesteckt hatte, den Lehrer zu ärgern, und je mehr er strafte, desto ärger nur trieben wir es. (S. 16-17)

Afritsch und auch alle anderen sozialistischen Erziehungstheoretiker hatten im Gegensatz dazu ein anderes, neues Lehrer- und Schülerverständnis. Nicht in Feindschaft sollten sich Lehrende und Schüler, gleich unversöhnlichen Parteien, gegenüberstehen; vielmehr wurde ein freundschaftliches Verhältnis angestrebt. Wie ein „väterlicher Freund“ (S. 24) sollte der neue Lehrer seinen Schülern zur Seite

⁴⁴¹ Rechberger, Veronika/Silvia Schmidt: Anton Afritsch. Online unter: <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe/pdf?id=78> (Stand: 22. 08. 2011, 16:00 Uhr). S. 1.

stehen. Gegenseitiges Vertrauen und das Fördern des Zusammenhalts in der Klasse wurden als unumgängliche Eckpfeiler des fortschrittlichen Unterrichts betrachtet.

Der Gründer der Kinderfreundebewegung war fest vom Guten im Kinde überzeugt, saß aber nicht dem Trugschlusse auf, dass dieses Gute im Menschen automatisch wirksam werden würde, sondern machte darauf aufmerksam, dass es viel Konsequenz und Disziplin von Seiten der Heranwachsenden bedurfte, um den positiven Charaktereigenschaften zum Durchbruch zu verhelfen. In diesem Sinne ist auch der Rat des Erziehers, der in der Geschichte „Der Wettlauf“ *Afritsch* selbst ist, an einen durch Diebstahl in Verruf geratenen Jungen aufzufassen: „So trotzte auch du allen diesen schlechten Prophezeiungen (...) so wirst du doch über alle vorgefassten Meinungen Sieger bleiben. Das Gute wird sich in dir durchringen, du wirst Sieger bleiben zu deiner und gewiss auch zur Freude deiner Eltern.“ (S. 65)

Ganz deutlich kommt bei *Afritsch*, dass in Kapitel 2.2. behandelte sozialistische Kindheitskonzept, vom Kinde als Träger der werdenden Gesellschaft, zum Ausdruck. So ist das Kindheitsbild einerseits, wie schon der feste Glaube an das Gute im Kinde ausdrückt, durchgehend sehr positiv besetzt und andererseits steht die Zukunft der Heranwachsenden in fast allen Erzählungen im Mittelpunkt. Mit dem Ausblick auf eine gute, hoffnungsvolle Zukunft enden, mit Ausnahme von der Geschichte „Die letzte Flasche“, alle Erzählungen. Vom „neuen Leben“ (u. a. S.13, 141) und vom „Vorwärts- und Aufwärtsstreben“ (u. a. S.14, 141) ist vielfach die Rede. Dabei wirkt die Frage eines Familienvaters in „Zweierlei Weihnachten“, anlässlich der Abwendung eines ehemals Alkoholkranken vom „furchtbaren Dämon“ (S. 47) und seiner Zuwendung zur Abstinenzbewegung, an seine Kinder sehr kämpferisch: „Kinder, wollt ihr kämpfen und wirken für eine bessere Welt, für ein neues Leben?“ (S. 141) In dem Sinne, dass die Kinder von heute die Zukunft von morgen sind, betont der Autor auch in seinem Nachwort: „Ein großer, einheitlicher Geist durchweht unsere schwere Zeit: die Erkenntnis, unsere ganze Hoffnung für die Zukunft auf unsere Jugend aufzubauen.“⁴⁴²

Solidarität, Klassenbewusstsein und allgemeine sozialistische Standpunkte

Solidarisches Verhalten ist bei *Afritsch* nicht nur ein allgemein anzustrebender und zu fördernder menschlicher Charakterzug, sondern ist auch ganz deutlich als Solidarität unter der Arbeiterschaft zu verstehen. So ist im hier vorliegenden Buch auch, aber

⁴⁴² Afritsch, Anton: Nachwort, S. 146.

nicht ausschließlich vom Dualismus reiches, vermögendes Bürgertum versus mittellose, arme Arbeiterschaft die Rede, sondern viel öfter und ausgeprägter von der Polarität zwischen der wohlhabenden, reichen Bauernschaft und den bedürftigen, armen Arbeiterfamilien. In den Erzählungen „Fritzens erste Bergfahrt“ und „Um ein Paar Schuhe“ kommt der Konflikt zwischen den überheblichen Bauernsöhnen und den unbemittelten Fabrikarbeiterkindern deutlich zur Sprache. Ganz besonders stark ausgeprägt sind diese Spannungen in der Geschichte „Fritzens erste Bergfahrt“, in der sogar von Hass (S.98) und Feindschaft (S. 100) zwischen diesen beiden Gruppen die Rede ist. Der Protagonist der Erzählung, Fritz, ein Inwohnerbub einer alleinerziehenden Fabrikarbeiterin, wird auf seiner ersten Bergfahrt, bei der er sich mangelhaft ausgerüstet den reichen Bauernsöhnen anschließt, arg von diesen gepeinigt, beschimpft und drangsaliert. Als die Schikanen der eingebildeten Bauernburschen schließlich so weit gehen, dass sie sogar Fritzens Leben bedrohen, kommen ihm im letzten Moment einige Arbeiter zur Hilfe:

Sie [= die eben hinzugekommenen jungen Arbeiter] waren abseits gestanden, aber Hans [= ein junger Arbeiter und Fritzens Freund] hatte alles gehört, sein Hass gegen diese aufgeblasenen Bauernburschen war so alt, als er denken konnte, seine Kollegen teilten vielfach dieselben Gefühle. Im Nu waren sie eins. (...) [D]a erscholl ein donnerndes: „Haltein, Fritz! Keinen Schritt weiter! Geh langsam zurück!“ (...) [S]ie [= die Bauernburschen] wollten aufbegehren und über den Hans herfallen, aber da auf einmal sausten die Schläge hageldicht. Wohl mehr als ein Dutzend Männerfäuste bearbeiteten die Schädel der Überraschten und alles Winseln und Heulen half nichts. (...) Keuchend und pustend polterte Hans: „Ihr Hundsfötter, ihr elendigen! Ihr Armeleutschinder! Ihr Lumpen, ihr nichtsnutzigen!“ (...) Winselnd und heulend schlichen sie [= die Bauernburschen] davon, nicht ohne in gehöriger Entfernung Drohungen gegen die Arbeiter auszustoßen. (S. 98-99)

In dieser Szene ist die Polarität zwischen Bauer und Arbeiter nicht zu verkennen. So hat auch Fritz, als Arbeiterjunge, von niemand anderes als von Seinesgleichen Hilfe zu erwarten: Klassenbewusst, geeint und wehrhaft helfen ihm die jungen Arbeiter im letzten Moment aus der Not. Solidarität ist hier zweifelsohne als Solidarität unter Arbeitern zu verstehen.

Hinsichtlich der Darstellung der Arbeit muss festgehalten werden, dass diese bei *Afritsch* nicht nur als Mühsal stilisiert wird, sondern – ganz im Gegenteil – auch Überhöhung findet, um – wie ich meine – das Klassenbewusstsein der Lohnabhängigen zu stärken. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Erzählung „Der Bergmannssohn“. In dieser Geschichte schildert der Bergarbeiter seinen Sohn Richard,

der noch von Abenteuern träumt: „Schäme dich! Du ehrst den Stand deines Vaters nicht! Du ehrst die Arbeit nicht!“ (S. 29) Klassenbewusst gebärdet sich der Vater; vom Stand des Arbeiters und von ehrvoller Arbeit ist die Rede. Sukzessive wird im weiteren Verlauf der Erzählung aufgezeigt, dass die oftmals gefährliche und beschwerliche Arbeit der Lohnabhängigen viele Parallelen aufweist zu Richards verklärten Vorstellungen vom Soldaten- und Abenteuererleben. Denn als der Vater bei einem Grubenunglück sein Leben verliert, ist vom „Schlachtfeld der Arbeit“ (S. 35) die Rede und Vergleiche mit dem Kriegsschlachtfeld werden angestellt. Schlussendlich erkennt Richard, der den Platz seines Vaters einnimmt, im Gespräch mit seiner Mutter: „Ich weiß nun, dass auch die Arbeit ihre Gefahren hat und mutige Leute braucht, dass es auch in der Grube ein Heldentum gibt (...).“ (S. 37) Diese Überhöhung der Arbeit hat meiner Meinung nach zum Ziel, dass Klassenbewusstsein der Heranwachsenden zu stärken und ihren häufig gering geschätzten Stand aufzuwerten.

Zu den allgemein sozialistischen Standpunkten zählen die Militarismuskritik, die Förderung der Alkoholabstinenz und die Ablehnung von Ausgrenzung jeglicher Art. Diese Ansichten spiegeln sich auch in *Afritsch'* Werk wieder. So findet der Alkoholkonsum scharfe Verurteilung, dem sich viele Arbeiter hingeben, um für einige Stunden den drückenden Verhältnissen zu entkommen. Die Flucht in den Alkohol – so die Botschaft des Autors – bringe nichts als Verderben, ganz besonders aber leide die Familie unter der Sucht des Ehemannes und Vaters. Nicht nur, weil der exzessive Alkoholgenuss das ohnehin geringe Einkommen noch weiter schmälere, ja sogar existenzbedrohende Ausmaße annehmen konnte, sondern auch deswegen, weil Gewalt, Zwietracht und Kummer in die Familie Einzug hielte. In der Erzählung „Die letzte Flasche“ konnte sich der Arbeiter und Familienvater „nicht mehr aus den Klauen des furchtbaren Dämons (...) retten“ (S. 47) und fand schlussendlich in seiner Sucht den Tod. Im Gegensatz dazu kommt es in der Geschichte „Zweierlei Weihnachten“ zu einer Wende, indem der zuvor alkoholranke Vater, der bereits viel Leid über seine Familie gebracht hat, durch Einsicht und viel Disziplin zum Abstinenzler wird (S. 139). Hier wird dem strikten Alkoholverbot im Verein „Kinderfreunde“ Rechnung getragen. *Afritsch*, der selbst Abstinenzler war, verurteilte den Alkoholkonsum und trat vehement dagegen ein. Insgesamt wurde während der Ersten Republik von Seiten der Sozialdemokratie die Abstinenzbewegung mittels Abstinenzvereinen sehr gefördert.

Aufklärung über das „Wesen des Militarismus im alten Österreich“ (S.112) und Militarismuskritik findet sich in der Erzählung „Der letzte Hunderter“, die jedoch mit der abschließenden Frage „Muss es denn Soldaten und Militär geben?“ (S. 118) vielmehr als „Anregung“⁴⁴³ für weitere Diskussionen mit den Heranwachsenden für den gewissenhaften und engagierten Erziehenden verstanden werden soll.

Gegen Ausgrenzung jeglicher Art richtet sich die Erzählung „Max und Moritz“, in welcher Moritz aufgrund seiner jüdischen Religion von seinen Klassenkameraden, und ganz besonders vom Rädelsführer Max, drangsaliert und schikaniert wird. Bereits einleitend verurteilt *Afritsch* dieses Verhalten:

Dumme Buben, die einen Jungen bloß deshalb quälen und sekkieren, weil er eine andere Sprache spricht oder eine andere Religion hat oder krumme Beine oder nur ein Auge hat, so dumme Buben, die nicht bedenken, dass derjenige, den sie aus solchem Grunde zur Zielscheibe ihres gemeinsamen Spottes auserwählt haben, nichts dafür kann, gibt's überall, und warum sollte es in der fünften A-Klasse keine solchen gegeben haben. (S. 102)

So leitet der Autor die Geschichte ein, die in Zeiten des immer stärker werdenden Antisemitismus ein Monument gegen den Antisemitismus darstellt und für das Hochhalten der allgemeinen, unteilbaren Menschenrechte steht. Im Verlauf der Geschichte werden die gegen Juden bestehenden Vorurteile in Frage gestellt und müssen schließlich von Moritz' Peinigern sogar aufgegeben werden, aber nicht deswegen, weil sie dazu gezwungen werden, sondern weil ihnen ein Unfall – ob dieser absichtlich oder unabsichtlich zustande gekommen ist, bleibt unklar – die Augen geöffnet hat. Dabei kommt zum Ausdruck, dass Selbsterkenntnis das bessere Heilmittel gegen Unwissenheit ist als dies je eine schöne Rede oder Zwang bewirken könnte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits in diesem sehr frühen Zeugnis einer proletarischen Literatur „für die reifere Jugend“ viele Elemente der sozialistischen Erziehungsvorstellungen, wie aufgezeigt werden konnte, vorhanden sind. Damit muss die Ideengeschichte des Diskurses des „Neuen Menschen“ bereits in den Gründerjahren des Vereins „Kinderfreunde“ im Jahre 1908 angesiedelt werden, da *Afritsch* hier bereits die Grundsätze der sozialistischen Erziehung festgelegt hat. Freilich sind es insbesondere die lebensreformatoryischen Ansichten,

⁴⁴³ Afritsch, Anton: Nachwort, S. 145.

methodische Erziehungsvorstellungen und das sehr zukunftsorientierte Kindheitsbild, die sich hier widerspiegeln, und weniger die sozialistischen Erziehungsziele, die das Kind schließlich zum „Neuen Menschen“ werden lassen, aber in Grundzügen sind in *Afritsch'* Werk alle Aspekte vorhanden, die später auch wieder aufgegriffen werden sollten: Solidarität und Klassenbewusstsein als unumgängliche Basis für ein selbstsicheres und kämpferisches Proletariat, der Verweis auf einen ungerechtfertigten Dualismus zwischen Arm und Reich in der Welt und die Botschaft nach der eigenen Lebensreform.

Ein Wort soll hier noch zur fünften Auflage von *Afritsch'* Werk aus dem Jahre 1998 gesagt werden. Zur Herausgeberschaft konnten keine genaueren Angaben gefunden werden; als Illustratorin wird die Enkelin *Anton Afritsch'*, *Eva Klepp-Afritsch*, genannt, die sich auch in einem Vorwort an den/die LeserIn wendet.

Insgesamt wird das Buch in stark veränderter Form der heutigen Leserschaft präsentiert: Nicht nur der Titel ist ein anderer – „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen *um die Jahrhundertwende*“ lautet nunmehr der Titel –, sondern auch inhaltlich wurde das Buch stark beschnitten. So finden sich nur mehr sieben der ursprünglich zwölf Erzählungen wieder. Ebenso das Nachwort des Autors, das die Intention des Schriftstellers klar vor Augen führt, fehlt in der neuesten Auflage. Diese Reduzierung musste leider auf Kosten der Botschaft geschehen. *Klepp-Afritsch*, die im Übrigen auf die vorgenommenen Veränderungen in ihrem Vorwort nicht hinweist, sieht in den Erzählungen nur „eine traurige Dokumentation seiner [= *Afritsch'*] Kindheit im geschichtlichen Hintergrund dieser Zeit.“⁴⁴⁴ Die autobiografischen Bezüge in diesem Werk möchte ich hier nicht in Frage stellen, aber um eine „traurige Dokumentation seiner Kindheit“ handelt es sich hier keineswegs. Nie blickt der Autor wehmütig oder gar verbittert auf das Vergangene zurück, ganz im Gegenteil: Ein kämpferischer und zukunftsorientierter Erzähler tritt uns hier entgegen, als wollte er uns zurufen: Auf ins neue Leben! Eine bessere, neue Zeit bricht nunmehr an!

So kann diese fünfte Auflage nur mehr als schwacher Abglanz dessen betrachtet werden im Vergleich zu dem, was das Buch ursprünglich darstellte: ein Monument in der proletarischen Kinder- und Jugendliteratur. Auch die Fotografien von *Klepp-Afritsch* von fröhlichen und wohlbehüteten Kindern – so schön diese als Einzelkunstwerke auch sein mögen – fügen sich nur schlecht in die Erzählungen ein

⁴⁴⁴ Klepp-Afritsch: Vorwort. In: Afritsch, Anton: *Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen um die Jahrhundertwende*. Fotografien von Eva Klepp-Afritsch. 5. Aufl. Graz: Steiermärkische Landesdruckerei 1998. S. 7.

und verfälschen die Aussagekraft der Geschichten: Es handelt sich hier nicht um lustige oder traurige, sondern um „ernste Erzählungen“, wie auch der Titel des Buches besagt, mit denen *Anton Afritsch* auf „die Kindheit so vieler armer Menschenkinder“ aufmerksam machen wollte, um diese in Zukunft „schöner und besser zu gestalten.“⁴⁴⁵

Otto F. Kanitz: Nazi und der Bücherwurm oder Sozialismus als Lebenshilfe

Otto Felix Kanitz ist unbestritten einer der wichtigsten Theoretiker der sozialistischen Erziehung. Der seit 1911 in der Kinderfreundebewegung tätige *Kanitz* war nicht nur freundschaftlich mit *Anton Afritsch* verbunden, sondern gestaltete auch die hier oftmals zitierte Zeitschrift „Die Sozialistische Erziehung“ von ihrem erstmaligen Erscheinen im Jahre 1921 bis zu ihrem Verbot im Jahre 1934. Darüber hinaus leitete der Pädagoge und Schriftsteller die Schönbrunner Kinderfreundeschule mit angeschlossenem Internat.⁴⁴⁶ Somit ist es nahe liegend sich in diesem Zusammenhang mit den kinder- und jugendliterarischen Hinterlassenschaften *Kanitz'* auseinanderzusetzen.

Im Zuge meiner Recherchearbeiten konnte ich zwei Titel ausfindig machen: „Nazi und der Bücherwurm“ (1925) und „Die Geschichte des Franzl Lechner“ (1926). Das zuletzt genannte Werk, das im Verlag „Verband der sozialistischen Arbeiterjugend“ erschien und 1932 im selben Verlag abermals erschien, konnte ich weder in einer österreichischen Bibliothek erhalten noch in einem Antiquariat. Erhältlich ist es allerdings in der Deutschen Nationalbibliothek (Standort Leipzig), die ich jedoch aus Zeit- und Kostengründen nicht aufsuchen konnte; eine Fernleihe war überdies nicht möglich. Das Bilderbuch „Nazi und der Bücherwurm“⁴⁴⁷, erschienen in der Verlagsbuchhandlung „Jungbrunnen“, ist hingegen in der Universitätsbibliothek Wien vorhanden sowie entlehnbar und soll im Anschluss genauer analysiert werden. Insgesamt umfasst das kleine Büchlein (17,5 cm x 9,5 cm) 28 Seiten und neun Kapitel, wobei auf jeder Seite zwei Bilder zu sehen sind, denen immer jeweils sechs Verse im Paarreim (aabbcc) folgen. Die Bilder stammen von *Ernst Kutzer* und die Verse vom bereits genannten *Otto Felix Kanitz*.

⁴⁴⁵ Afritsch, Anton: Nachwort, S. 146.

⁴⁴⁶ Vgl. SPÖ: Kanitz, Otto Felix. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/kanitz-otto-felix.html> (Stand: 27.08.11, 15:00 Uhr) und vgl. SPÖ: Kinderfreundeschule Schönbrunn. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/kinderfreundeschule-schoenbrunn.html> (Stand: 27.08.11, 15:00 Uhr).

⁴⁴⁷ Zitiert wird im Folgenden aus Kanitz, Otto Felix: *Nazi und der Bücherwurm*. Wien: Jungbrunnen 1925.

Die Protagonisten: Nazi und der Bücherwurm

Nazi, der jugendlich wirkende Protagonist der Geschichte, dessen Name keine Anspielung auf die Nationalsozialisten sein soll, sondern es sich hierbei mit hoher Wahrscheinlichkeit um die Kurzform von Ignaz handelt, repräsentiert nicht nur die lebensreformerischen Ansichten der Kinderfreude, sondern hat auch die sozialdemokratischen Organisationen und Vereine in seinen Alltag integriert, nützt diese und profitiert von ihnen. Sein genaues Alter ist nicht genau eruierbar, denn einerseits wird Nazi in der Bildgestaltung immer größer dargestellt als Kinder und andererseits um vieles kleiner als Erwachsene, weshalb vieles dafür spricht, dass der Protagonist der Geschichte jugendlichen Alters ist. Dagegen spricht wiederum, dass Nazi immer wieder von *den* Jugendlichen (S. 21-22) spricht als würde er sich selbst nicht zu ihnen zählen, andererseits ist er Mitglied bei den „Roten Falken“ (S. 11), was indes für seine Jugendlichkeit spricht. Lokalisieren lässt sich die Bilderbuchgeschichte in Wien, weil es während eines Aufenthalts in New York heißt „Bald hat’s die ganze Stadt vernommen: /Zwei Wiener Künstler sind gekommen!“ (S.15). Direkte Hinweise, dass Nazi der Arbeiterklasse angehört und als solcher Sozialist ist, gibt es relativ wenige, aber die wenigen Verweise sind dafür umso deutlicher. So heißt es einmal: „Am größten Tag, am 1. Mai, /Sollt ihr daheim sein, alle zwei, /Als Sozialisten mitmarschieren.“ (S. 17). Ein weiteres Mal ist von einem „Genossen“ in der Arbeiterbibliothek (S. 6) die Rede. Zudem kommen auch Arbeiter, wie ein Holzknecht, ein Papierfabrikarbeiter und ein Fuhrmann, in dem kleinen Büchlein zu Wort, die auch sprachlich durch Dialektgebrauch als solche markiert werden. So pöbelt der Holzknecht Nazi recht unhöflich an: „Geh, hau net gar so ungeschickt zua, /Du bist a recht a dummer Bua!“ (S. 3). Im Gegensatz dazu wird der Faktor in der Druckerei durch elegante Kleidung und gepflegten Sprachgebrauch als Bürgerlicher gekennzeichnet: „Ein wenig flinker, junger Mann! /Bei Büchern muss man fleißig sein!“ (S. 4). Demzufolge werden durch Sprache und Kleidung auf die Unterschiede zwischen dem Arbeiter und dem Bürgerlichen aufmerksam gemacht. Darüber hinaus kommt es jedoch zu keiner Aufklärung über die Klassenlage oder zu einer Anprangerung der sozialen Gegensätze zwischen Arm und Reich.

Nazi, der in der Arbeiterbücherei als Bibliothekar (oder als Bibliothekarsgehilfe?) arbeitet, lernt dort seinen Freund den Bücherwurm kennen. Der Bücherwurm, der in der Bibliothek lebt, stellt tatsächlich eine Wurmgestalt mit zwei Beinchen, die als Hände fungieren, dar. Als Freund und Helfer in jeder Lebenslage begleitet das

Fabelwesen Nazi durch die sehr lose miteinander verknüpften Geschichten. In der Figur des Bücherwurms nimmt m. E. die Vorstellung der sozialistischen Erziehungstheoretiker Gestalt an, nach welcher (wie im dritten Kapitel beschrieben) das Buch als Freund, Erzieher und guter Kamerad in allen Lebenssituationen zu verstehen ist.

Nazi als Repräsentant der proletarischen Lebensreform

Nazi bringt bereits von vornherein viele Charaktereigenschaften und Lebenseinstellungen mit, die man in der Arbeiterbewegung als typisch proletarische stilisierte. So wird der Protagonist als Naturfreund bezeichnet, „Naturfreund Nazi will seit Jahren/Schon immer gerne Brettlfahren.“ (S. 8), der sich seine körperliche Kraft beim Turnverein erhält: „Der Nazi kann die Sache fein!/Er war ja doch beim Turnverein.“ (S.16). Sport und Körperertüchtigung wurden in der Ersten Republik von Seiten der Sozialdemokratie sehr stark propagiert und gefördert, weshalb es auch nicht verwunderlich ist, dass der „Arbeiterbund für Sport und Körperkultur in Österreich“ (ASKÖ) großen Zulauf hatte. Eine sportlich aktive Freizeitgestaltung am besten in der Natur galt als vorbildhaft und erstrebenswert. Dafür stand auch der Verein „Naturfreunde“, der sich durch geführte Wanderungen, aber auch durch Forcierung des Skisportes einen Namen machte.⁴⁴⁸

Darüber hinaus wird Nazi als Abstinenzler dargestellt:

Nun wird gefeiert weit und breit
Die frohe, heitre Faschingszeit.
Viel Leute in das Wirtshaus laufen,
Um Bier und Wein und Schnaps zu saufen.
Freund Nazi diesen Ort nicht kennt,
Denn er ist strammer Abstinenzler. (S. 23)

Der Alkohol wird als „böser Freund“ (S. 25) bezeichnet, wobei auf die Suchtgefahr mit folgendem Vers hingewiesen wird: „Wer einmal trinkt, kriegt nie genug.“ (S.24). Zudem mache das berauschende Getränk unvorsichtig und blödsinnig (vgl. S. 24), weshalb Nazi ausruft: „Wer klug sein will muss nüchtern sein!“ (S. 23).

Im Gegensatz dazu muss Nazi erst am eigenen Leibe erfahren, dass das Tabakrauchen eine schädliche und unnütze Sache ist. Interessant ist hierbei, dass

⁴⁴⁸ Vgl. SPÖ: Naturfreunde Österreichs. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/naturfreunde-oesterreichs.html> (Stand: 29.08.11, 08:55 Uhr) und vgl. SPÖ: Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/arbeitsgemeinschaft-fuer-sport-und-koerperkultur-in-oesterreich-askoe.html> (Stand: 29.08.11, 09:00 Uhr).

Kanitz Nikotin als gefährlich bezeichnet (vgl. S. 21) und hierbei immer wieder von einem „Gift“ die Rede ist (S. 20, 22). Darüber hinaus wird der Raucher als egoistisch agierende Person dargestellt:

Das Stinkekraut stinkt fürchterlich,
Der Raucher denkt meist nur an sich.
Es husten Frauen, husten Kinder,
Der Raucher dampft darum nicht minder. (S. 20)

Auch „ums verpuffte Geld sei schade“ (S. 21), weshalb Nazi, der Kopfschmerz und Brechreiz durchs Rauchen erleidet, schließlich zu dem Schluss kommt: „Das Rauchen lass ich künftig sein/Und kaufe lieber Bücher ein!“ (S. 22).

Dass die Abstinenzbewegung während der Ersten Republik sehr stark war und der Alkoholkonsum von Seiten der Sozialdemokratie und ebenso von der Kinderfreundebewegung heftige Verurteilung fand, darauf wurde in dieser Arbeit bereits mehrmals hingewiesen. Die Mobilisierung gegen das Tabakrauchen war hingegen weniger ausgeprägt,⁴⁴⁹ wurde aber auch immer wieder – wie hier bei *Kanitz* – getadelt.

Ebenso muss Nazi erst erkennen, dass die Herstellung von Büchern eine aufwendige und schwierige Angelegenheit ist, damit er das Buch in seinem vollen Umfange schätzen lernt. Geläutert und fröhlich übt er schließlich seine Arbeit als Bibliothekar aus, wenn es heißt: „Der Nazi ist nun wieder hier,/Und liebt die Bücher, glaubt es mir!“ (S. 7).

Demgegenüber bringt Nazi die proletarische Charaktereigenschaft des solidarischen Wirkens und Zusammenhaltens bereits mit. So heißt es am Ende eines Hausbaues: „Nichts ist zu schwierig in der Welt,/Wenn man nur treu zusammenhält!“ (S. 13). Die Botschaft in dieser Geschichte lautet, dass man durch gegenseitige Hilfeleistung schneller, einfacher und fröhlicher ans Ziel gelangt.

Zuletzt ist noch darauf hinzuweisen, dass Nazi als Sozialist an der proletarischen Festkultur partizipiert, indem er an den Feierlichkeiten zum und am 1. Mai teilnehmen möchte (vgl. S. 17). Hier ist auch wieder das Ansinnen der Sozialdemokratie zu vernehmen, eine eigene Fest- und Feiernkultur zu etablieren. Neben den Feierlichkeiten zum 1. Mai als höchstes Fest der arbeitenden Menschen, wurden u. a. auch Jugendweihfesten abgehalten, bei welchen man den Übertritt vom Jugendalter ins Erwachsenenleben feierte, und Versuche unternommen, Weihnachten als Fest der Wintersonnenwende neu zu konsolidieren.

⁴⁴⁹ Vgl. Rechberger, Veronika/Silvia Schmidt: Anton Afritsch, S. 4.

Sozialdemokratische Vereine und Organisationen in Nazis Alltag

Auffallend ist, dass in Bild und Vers des Bilderbuches „Nazi und der Bücherwurm“ immer wieder sozialdemokratische Vereine und Organisationen genannt werden bzw. erscheinen. So wirkt das kleine Büchlein beinahe als Werbeschrift, wenn beispielsweise von den günstigen Büchern des Verlags „Jungbrunnen“ die Rede ist:

Nun aber seht die Leute laufen,
Die wollen viele Bücher kaufen!
Hier kaufen alle gern und willig,
Es ist auch alles gar so billig! (S.6)

Das Bild oberhalb dieser Verse zeigt eine sehr stark frequentierte Arbeiterbücherei, in welcher das Emblem des Verlags „Jungbrunnen“ klar und deutlich zu erkennen ist. Auch von der „Buchsparkarte“ (S. 21) desselben Verlags ist an anderer Stelle zu lesen.

Im Zusammenhang mit dem Hausbau heißt es wiederum: „Die Siedlungsbaugenossenschaft/Hilft Leuten, die recht fleißig sind,/Zu einem kleinen Haus geschwind.“ (S. 11) und ein paar Verse weiter lautet der Text: „Sie baun ein Haus aus Stein und Balken/Das lernt man bei den ‚Roten Falken‘.“ (S. 11)

Die Reise nach New York wird sogar von der „Bildungsstelle“ gefördert:

Freund Nazi macht auf alle Fälle
Die Reise mit der Bildungsstelle.
Neuyork ist nun das ferne Ziel.
Und trotzdem kostet es nicht viel! (S. 14)

Auf diese Art und Weise werden neben den bereits genannten „Naturfreunden“ (S. 8) und dem Turnverein (S. 16) auch noch die „Schul- und Kinderfreunde“ (S. 16), der Abstinenzverein (S. 27) und die Konsumgenossenschaft (S. 27) genannt und (indirekt) beworben. Es handelt sich hier aber um viel mehr als nur Werbung: Nazi, der sich als Sozialist innerhalb der Arbeiterbewegung befindet, hat ganz selbstverständlich die sozialdemokratischen Vereine und Organisationen in seinem Lebensalltag integriert, nützt diese und profitiert von ihnen. Dies geschieht ganz im Sinne der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, die mit ihrem vielgliedrigen Netz an Organisationen und Vereinen dem Arbeiter – nach dem Motto „von der Wiege bis zur Bahre“ – in jeder Lebenssituation Schutz, Hilfe und Unterstützung bieten will, um bereits im Kleinen, also innerhalb der Partei, Sozialismus fühlbar und sichtbar zu machen.

Die Frage, warum es bei *Kanitz'* Werk noch zu keinen Versuchen kommt, die kapitalistische Gesellschaftsordnung zu erklären, ist im Zusammenhang mit seinen pädagogischen Überlegungen, dargelegt in seiner Schrift „Kämpfer der Zukunft“ (1929), zu verstehen. Hier führt der Pädagoge aus, dass die sozialistische Kindererziehung bei der sozialistischen Gefühlsbildung beginnen müsse, da das Kind einerseits viel eher über Gefühle und Emotionen zu erreichen ist als über den Verstand⁴⁵⁰ und andererseits heißt es weiter:

Die Grundeinstellung eines Menschen, seine grundsätzliche Verhaltensweise zur Natur, zur Gesellschaft, zum Unerforschlichen, kurz die Weltanschauung des Menschen ist nicht das Ergebnis verstandesmäßiger Überlegung, sondern sie erwächst aus der gefühlsmäßigen Einstellung.⁴⁵¹

Zudem betont *Kanitz*:

Damit soll die Bedeutung der sozialistischen Verstandesbildung, der soziologischen Aufklärung ja nicht vermindert werden; sie kann nur aus psychologischen Gründen erst im späteren Kindesalter einsetzen; dann allerdings wird sie die gefühlsmäßige, sozialistische Einstellung unserer Kinder entscheidend zu festigen haben.⁴⁵²

Sozialistische Gefühlsbildung basiert nun – nach *Kanitz* – auf zwei Säulen: Zum einen ist es Aufgabe der Eltern und der sozialistischen Erzieher, den von Geburt an angelegten Gemeinschaftstrieb des Kindes, also das natürliche Gefühl nach Solidarität, so stark als möglich auszubilden und zu fördern (vgl. auch Kap. 2.2. unter „Das Kind als Gemeinschaftswesen“) und zum anderen muss ebenso bereits im Kindesalter damit begonnen werden, in den Heranwachsenden das Klassengefühl zu wecken. Das zuletzt genannte Ziel ist dadurch zu erreichen – so der Erziehungstheoretiker –, indem das Kind so früh als möglich mit der sozialistischen Arbeiterbewegung in Verbindung gebracht werde, durch Teilnahme an der proletarischen Festkultur und Mitgliedschaft bei den „Kinderfreunden“ und später bei den „Roten Falken“. Denn in der Organisation der klassenbewussten Arbeiterschaft würde das Kind das finden, was es in der bürgerlichen Gesellschaft nicht finden wird: Gemeinschaft und Solidarität.⁴⁵³

⁴⁵⁰ Vgl. Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft, S. 32, 37.

⁴⁵¹ Ebda. S. 32-33.

⁴⁵² Ebda. S. 37.

⁴⁵³ Vgl. ebda. S. 38-45.

Genau hier liegt der Schlüssel zum Verständnis von *Kanitz'* Kinderbuch „Nazi und der Bücherwurm“: Nazi findet bei den sozialdemokratischen Vereinen und Organisationen in jeder Lebenslage Hilfe und Unterstützung. Ganz alltäglich und natürlich präsentiert sich dem/der LeserIn Nazis Umgang mit diesen. So ist die Annahme nahe liegend, dass *Kanitz* bewusst mit seinem Kinderbuch zwar noch nicht zum soziologischen Denken anleiten will, jedoch das Ziel mit seinem kleinen Büchlein verfolgt, die Kinder gefühlsmäßig mit der proletarischen Arbeiterbewegung und ihren sozialen Netzwerken in Verbindung zu bringen. Der Autor will also das Klassengefühl fördern. Die Botschaft lautet dementsprechend: Hier, innerhalb der sozialdemokratischen Arbeiterpartei mit ihrem feingliedrigen Netz an Vereinen und Organisationen, findest du in jeder Lebenslage Hilfe und Unterstützung, Gemeinschaft und Solidarität.

4.2.2. Zweite Phase: Das proletarische Märchen (1924-1930)

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel hervorgeht, zeichnen sich die Werke der Frühphase zwar bereits durch das Einfließen sozialistischer Erziehungsinhalte und durch den Bezugspunkt auf das proletarische Leben aus, allerdings fehlt hier noch die Spezialisierung auf ein bestimmtes Genre. Das sollte sich ab Mitte der 20er-Jahre ändern: Das Märchen tritt nun als bestimmende Erzählgattung in den Vordergrund. Angemerkt muss hier allerdings werden, dass die Märchendiskussion innerhalb der Arbeiterbewegung bereits viel älter ist und schon in der Monarchie und insbesondere in der Vorkriegszeit angesiedelt werden muss. Nach dem Krieg wurde – früher als in Österreich – in der Weimarer Republik wieder das Märchen als spezifische Gattung für die proletarische Kinder- und Jugendliteratur aufgegriffen. *Karrenbrock* nennt hier als zentrale Werke *Bruno H. Bürgels* Buch „Die seltsamen Geschichten des Doktor Ulebuhle – Ein Buch für Junge und Alte, die jung geblieben sind“ (1920) und *Hermynia Zur Mühlens* Kinderbuch „Was Peterchens Freunde erzählen“ (1921). Dabei nimmt *Karrenbrock* eine Einteilung in soziale und revolutionäre Märchen vor und in Märchen der Wirklichkeit. Soziale Märchen bezeichnen hierbei Erzählung, die die Klassengesellschaft erklären, aber die Revolution nicht als Ausweg benennen, sondern die Aufklärung des Proletariats alleine bereits als ausreichend definieren, um die klassenlose Gesellschaft herbeizuführen. Dieser Auffassung widerspricht das revolutionäre Märchen, welches sich klassenbewusst präsentiert und die Auffassung wiedergibt, die sozialistische Gesellschaft mittels Revolution erkämpfen zu

müssen.⁴⁵⁴ In den Märchen der Wirklichkeit wiederum „wird der Ruf nach der Revolution von dem nach der ‚Wirklichkeit‘ abgelöst.“⁴⁵⁵ Hier tritt zumeist der proletarische Standpunkt bereits ganz zurück.⁴⁵⁶ *Dolle-Weinkauff* verzichtet jedoch auf eine derartige Differenzierung und spricht schlicht von „proletarischen Märchen“.⁴⁵⁷ Auch mir erscheint eine zu feingliedrige Unterscheidung innerhalb der proletarischen Märchen nicht immer sinnvoll, da die Grenzen zwischen sozialen und revolutionären Märchen oft fließend sind und oft auch gar keine klare Position pro oder contra Revolution ersichtlich ist.

Viel wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang die differenzierte Betrachtung des Begriffs „Märchen“. *Dolle-Weinkauff* definiert diesen Begriff in Hinsicht auf das proletarische Märchen folgendermaßen:

„Märchen“ ist hier kaum als eine streng festgelegte Gattungsbezeichnung zu verstehen, es finden sich darunter Fabeln, Parabeln, Tiergeschichten, visionäre Impressionen und Travestien z.B. von biblischen Erzählstoffen. Die Rubrizierung unter „Märchen“ zielt vielmehr auf einen im Angebot der zeitgenössischen Kunstmärchenliteratur allenthalben sich abbildenden Erwartungshorizont, der im Wesentlichen mit den Topoi formelhafte Sprache, anthropomorphe Tiere, Pflanzen und Gegenstände, wunderbare Requisiten, fantastische Handlungsvarianten zu umreißen ist.⁴⁵⁸

Weiters heißt es:

Die proletarischen Märchen (...) verstehen sich dabei jedoch in gewisser Weise als chiffrierte Anti-Märchen. (...) [B]eabsichtigt ist (...) eine symbolisch-allegorische Instrumentalisierung des Wunderbaren zum Zwecke der Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse. Indem das „märchenhafte“ Detail zum Verweis auf gesellschaftliche Wirklichkeit benutzt wird, hebt es sich als solches auf (...).⁴⁵⁹

Zurückkommend auf den in Österreich der Ersten Republik stattfindenden Märchendiskurs im Kontext der proletarischen Literatur, soll hier exemplarisch auf Werke von *Alois Jalkotzy* und *Josef Pazelt* näher eingegangen werden. Beide Autoren wurden bisher von der Forschung vernachlässigt und finden auch bei *Dolle-Weinkauff* in seinem Aufsatz zur proletarischen Kinder- und Jugendliteratur

⁴⁵⁴ Vgl. Karrenbrock, Helga: Weimarer Republik. In: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Reiner Wild. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler 2008. S. 250-252.

⁴⁵⁵ Ebd. S. 252.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd. S. 252.

⁴⁵⁷ Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S. 99.

⁴⁵⁸ Ebd. S. 99.

⁴⁵⁹ Ebd. S. 99.

Österreichs keinerlei Erwähnung. Gleichwohl sind diese beiden Schriftsteller zentral innerhalb der Entwicklung einer eigenständigen proletarischen Literatur in Österreich, da deren Werke eine neue Entwicklungsstufe dieses speziellen Schrifttums einläuten und repräsentieren. Sowohl für *Pazelts* als auch insbesondere für *Jalkotzys* Werke gilt, dass diese der Grimmschen Märchentradition sehr nahe stehen. Letzterer erlangte auch hauptsächlich durch seine Bearbeitungen der Grimmschen Märchen größeren Bekanntheitsgrad, aber ebenso die „Märchen unserer Zeit“⁴⁶⁰ weisen große Parallelen im Handlungsverlauf zu den alten Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder *Grimm* auf. Bezeichnend ist jedoch eine Neugestaltung der Motive, nach welchen die Protagonisten handeln und die den proletarischen Standpunkt deutlich machen. Exemplarisch soll hier *Jalkotzys* Märchen „Die verwünschte Fabrik“ eingehender analysiert werden.

Bei *Pazelts* Werk „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ (1924) lassen sich auch Bezüge zur Grimmschen Märchentradition ausmachen, allerdings finden sich hier bereits Ansätze zur Erklärung von Unterdrückungsmechanismen und Vorschläge zu deren Überwindung. Diese Aufklärungsversuche finden innerhalb einer Tiergeschichte statt, wobei sich die Verhältnisse im Tierreich allegorisch auf die menschlichen Gesellschaftszustände übertragen lassen.

In weiterer Folge möchte ich zuerst kurz auf die im österreichischen Raum stattfindenden Beiträge hinweisen, alte Märchen neu zu erzählen. Danach möchte ich mich mit den eben genannten Werken von *Jalkotzy* und *Pazelt* unter der Rubrizierung „proletarische Märchen“ eingehender auseinandersetzen.

4.2.2.1. Alte Märchen im neuen Kleide

Die nun folgenden Inhalte müssen in engem Zusammenhang mit dem Unterkapitel 3.2.2.1. „Das Märchen in der Diskussion“ betrachtet werden. Auch dort standen insbesondere *Jalkotzys* Vorstellungen zur Märchenbearbeitung nach den sozialistischen Erziehungsvorstellungen im Vordergrund. Die Auffassung, dass man die alten Volksmärchen den Kindern nicht vorenthalten dürfe, ist jedoch keine Einzelmeinung, sondern genereller Konsens unter den sozialistischen Erziehungs- und Bildungstheoretikern. Hierzu berief man sich auch auf die damals aktuellen psychologischen Erkenntnisse: So bezeichnete *Charlotte Bühler*, eine bedeutende

⁴⁶⁰ Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart, S. 110.

Entwicklungspsychologin, ein ganzes Entwicklungsstadium des Kindes als das „Märchenalter“.⁴⁶¹

Der in diesem Sinne von der Bedeutung der alten Märchen für das Heranwachsen des Kindes überzeugte, aber die teils veralteten Inhalte und vielen Grausamkeiten der Märchen nicht hinnehmen wollende *Alois Jalkotzy*, machte es sich zur Aufgabe, die Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder *Grimm* neu zu erzählen. Im „Lexikon der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur“ heißt es dementsprechend: „Als Jugendschriftsteller ist J. vor allem durch seine Märchenbearbeitungen bekannt, die von Grausamkeiten gereinigt und mit sozialer Tendenz versehen sind.“⁴⁶² *Jalkotzy*, der von 1922 bis 1934 das Sekretariat der Österreichischen Kinderfreunde leitete und als Lehrender in der Schönbrunner Kinderfreundeschule tätig war,⁴⁶³ beschäftigte sich schon sehr bald mit Märchenbearbeitungen. Bereits 1926 erschien „Der Bauer vor der Himmelstüre und andere Schnurren, Sagen und Märchen der Brüder Grimm“ im Verlag Vorwärts (entlehnbar in der ÖNB) und ebenso wurde ein „Märchenbuch für die Kleinsten. Grimmsche Märchen in die Mundart unserer Kinder übertragen“ (erhältlich in der ÖNB) im Verlag Konegens publiziert. Wissenschaftlich untermauert und begründet hat *Jalkotzy* seine Märchenbearbeitungen im schon mehrmals erwähnten Werk „Märchen und Gegenwart. Deutsche Volksmärchen und unsere Zeit“ (1930). Fortgesetzt hat der Pädagoge und Autor seine Arbeit in der Zweiten Republik: Hier erschienen u. a. die Werke „Alte Märchen neu erzählt“ (1954) und „Grimms Märchen ohne Grausamkeiten neu erzählt“ (1963) im Verlag Jungbrunnen. Ersteres enthält auch eine sog. „Kritische Aussprache“, in welcher *Jalkotzy* die an den Märchen vorgenommenen Änderungen nennt, erklärt und begründet. Auf diese Änderungen soll im Folgenden kurz eingegangen werden:

Am auffälligsten ist bei einigen Märchen bestimmt der Verzicht auf Adelsbezeichnungen und -betitelungen. So sind Könige und Königinnen, Prinzen und Prinzessinnen schlicht nur mehr reiche und wohlhabende Menschen. Dass im Märchen die aristokratische Gesellschaft im Vordergrund steht, begründet *Jalkotzy* mit ihrem Entstehen im Mittelalter. Heute jedoch verliere der Adel und mit ihm die Monarchie immer mehr an Bedeutung, weshalb in Märchenneubearbeitungen auf

⁴⁶¹ Vgl. Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Leipzig: Barth 1918 (= Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie; 17). S. 5-7.

⁴⁶² Sollat, Karin [Red.]: Lexikon der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur in zwei Teilen: Autoren und Übersetzer u. Illustratoren. 2. Aufl. Wien: Buchkultur-Verlag 1995. S. 42.

⁴⁶³ Vgl. Schinnerl, Ingeborg: *Jalkotzy, Alois*. Online unter: http://www.austria-lexikon.at/af/AEIOU/Jalkotzy%2C_Alois (Stand: 11.09.11, 09:30 Uhr) und vgl. SPÖ: *Jalkotzy, Alois*. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/jalkotzy-alois.html> (Stand: 11.09.11, 09:30).

Könige und Prinzen verzichtet werden könne. Zumal auch Reichtum nicht ausschließlich mehr Sache des Adels sei. Damit einher geht auch der Verzicht auf mittelalterlich anmutende Gerichtsbarkeit: So entfernt *Jalkotzy* im Märchen „Der treue Johannes“ die Szene, in welcher Johannes zum Tode durch den Galgen verurteilt wird, ohne dass die Geschichte dadurch Schaden nimmt. Ebenso wird im Märchen „Die sechs Schwäne“, in welchem das stumme Mädchen von ihrer Schwiegermutter des Kannibalismus an ihren eigenen Kindern beschuldigt wird, die Forderung nach dem Tod auf dem Scheiterhaufen ersetzt durch das Verlangen nach Scheidung der Ehe. Neben dem Entfernen oder Ersetzen eines überkommenen Rechtsverständnisses verzichtet *Jalkotzy* ebenso auf Grausamkeiten im Märchen: Dementsprechend ersetzt der Autor im Märchen „Aschenputtel“ die Schilderung, in welcher sich die beiden Stiefschwestern Zehen bzw. Fersen abhacken, um in die zu kleinen Schuhe zu passen, mit der einfachen Wendung des Hinkens in den zu engen Schuhen. Gleichfalls wird das Auspicken der Augen der bösen Stiefschwestern durch die Tauben bei der Hochzeit Aschenputtels zur Gänze entfernt. Ebenso lässt *Jalkotzy* das blutrünstige Verlangen des versteinerten Johannes im Märchen „Der treue Johannes“, den beiden kleinen Söhnlein die Köpfe abzuschlagen und mit deren Blut den Stein zu bestreichen, weg und ersetzt diese unmenschliche Grausamkeit mit der einfachen Forderung, der Vater und Ehemann solle für ein Jahr lang seine Familie verlassen und in diesem Zeitraum weder lachen noch sprechen, um die Erlösung herbeizuführen. In diesem Zusammenhang ist auch bemerkenswert, dass *Jalkotzy* darum bemüht ist, veraltete Motive umzudeuten: So wird in demselben Märchen die mittelalterliche Vasallentreue in die zeitlose Freundestreue umgewandelt. Darüber hinaus werden unzeitgemäße Redewendungen und Begriffe in aktuellere übersetzt. Dementsprechend übernimmt beispielsweise die Nähmaschine die Nachfolge des Spinnrades, aber auch auf die in der neueren Zeit eher negativ konnotierte Bezeichnung „Weib“ wird in den Märchenneubearbeitungen verzichtet und schlicht mit „Frau“ übersetzt.⁴⁶⁴

Jalkotzys Märchenbearbeitungen haben auf den ersten Blick wenig mit den sozialistischen Erziehungsinhalten zu tun, aber das Bemühen um eine Humanisierung der alten Märchen und das Versehen derselben mit sozialer Tendenz folgt im Wesentlichen den Vorstellungen zum „guten“ Kinder- und Jugendbuch. So machen die Bearbeitungen deutlich, dass sie nicht zur Monarchieverherrlichung

⁴⁶⁴ Vgl. Jalkotzy, Alois: Kritische Aussprache. In: ders.: Alte Märchen neu erzählt. Umschlag und Bilder von Gertrude Winkler. Wien: Jungbrunnen 1954. S. 68-80.

beitragen wollen, sich gegen Gewalt und Grausamkeiten gegenüber Mensch und Tier richten, aber auch Aberglaube und Alkoholfreudigkeit sollten in den neuen Märchen keinen Platz mehr finden. In diesem Sinne müssen auch die Märchenneubearbeitungen *Jalkotzys* im Zusammenhang mit den sozialistischen Erziehungsvorstellungen gesehen werden.

4.2.2.2. Proletarische Märchen

In weiterer Folge möchte ich *Alois Jalkotzys* Märchen „Die verwünschte Fabrik“ und *Josef Pazelts* Kinderbuch „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ genauer analysieren. Hier sind die Bezugspunkte auf das proletarische Leben bereits sehr deutlich auszumachen, zur soziologischen Schulung, also zur Aufklärung über das Funktionieren der Klassengesellschaft, kommt es jedoch nur in Ansätzen in *Pazelts* Werk. Auffällig sind bei beiden Texten, wie noch zu zeigen sein wird, die Bezüge zu Grimmschen Märchen.

Alois Jalkotzy: Die verwünschte Fabrik

Das Märchen „Die verwünschte Fabrik“ erschien in keinem selbstständigen Märchenbuch, sondern ist im Anhang der 2. Auflage von *Jalkotzys* wissenschaftlichem Werk „Märchen und Gegenwart“ aus dem Jahre 1952 zu finden. Maßgebend für meine Entscheidung, dieses Märchen in den Textkorpus aufzunehmen, waren *Jalkotzys* Anmerkungen zu seiner Entstehung: So soll dieses Märchen von Wanderlehrern der Kinderfreunde zur Zeit der Ersten Republik, als große Arbeitslosigkeit herrschte, vor Kindern und Erwachsenen oftmals erzählt worden sein. Mit diesem Text wollte der Autor überdies aufzeigen, dass es möglich ist, neue Inhalte und Motive im Märchen zu verhandeln. Dementsprechend präsentiert sich „Die verwünschte Fabrik“, wie das *Jalkotzy* zum Ausdruck bringt, als ein „echte[s] Märchen unserer Zeit (...)“⁴⁶⁵

Der Inhalt des Märchens

Das Märchen „Die verwünschte Fabrik“⁴⁶⁶ handelt von einem Jungen namens Hansl, der als Sohn einer armen Fabrikarbeiterfamilie aufwächst. Als die Fabrik ihren

⁴⁶⁵ Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart. Anhang, S. 110.

⁴⁶⁶ Zitiert wird im Folgenden aus Jalkotzy, Alois: Die verwünschte Fabrik. In: ders.: Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. 2., verbesserte Aufl. Wien: Jungbrunnen 1952. S. 114-118.

Betrieb einstellt, bangt die Familie um ihre Existenz und Hansl beschließt, um seinen Eltern nicht mehr länger zur Last zu fallen, das Dorf zu verlassen. Auf seinem Weg durch den Wald, lediglich ausgestattet mit einem Wecken Brot, trifft er an den folgenden beiden Tagen jeweils einen Bettler, mit denen er brüderlich seine geringe Habe teilt, sich aber selbst immer noch ein kleines Stückchen zurückbehält. Auf wundersame Weise vervollständigt sich jedoch das Brot von Tag zu Tag zur Gänze wieder. Am dritten Tag entdeckt Hansl eine Ruine, in welcher eine uralte Frau mit ihren Tieren, einem Hund und einer Katze, lebt. Auch mit diesen teilt der Junge sein Brot, woraufhin ihn die Frau bei sich aufnimmt. Der Bub verrichtet fortan gewissenhaft seine ihm aufgetragenen Arbeiten. Nach einem Jahr allerdings, als die alte Frau für drei Tage verreisen will, wird ihm aufgetragen, die Tiere für den Zeitraum ihres Ausbleibens nicht mehr zu füttern. Ihm sei Speis und Trank jedoch weiterhin gewährt. Bereits am zweiten Tag nimmt Hansl aus Mitleid zu den Tieren selbst keine Nahrung mehr zu sich. Am dritten Tag setzt er sich über die unmenschliche Forderung hinweg und gibt den Tieren zu fressen. Mit dieser Tat bricht der Junge den Zauber, der über der Ruine liegt: Er findet sich in einem gut ausgestatteten Büro wieder und erfährt, dass er durch seine selbstlosen Taten den Fluch, der über der Ruine lag, die eigentlich eine Fabrik ist, gebrochen hat. Verzaubert wurde die Fabrik, weil der ehemalige Besitzer habsüchtig und gemein war. Hansl gehöre nun fortan die Fabrik, so lange er sich seine guten Charaktereigenschaften behielte. Damit konnte der Junge den Fluch der Arbeitslosigkeit, der über seinem Dorfe lag, brechen und alle lebten von dieser Zeit an glücklich und zufrieden. (vgl. S. 114-118)

Bezüge zum Grimmschen Märchen

Am deutlichsten sind beim Märchen „Die verwünschte Fabrik“ die Bezüge zum Grimmschen Kinder- und Hausmärchen „Hänsel und Gretel“. So heißt nicht nur der Protagonist der Geschichte Hansl, auch der Verlauf der Geschichte ist dem von „Hänsel und Gretel“ sehr ähnlich: der Junge verlässt seine Familie, im Wald entdeckt er eine Ruine, in welcher eine alte Frau lebt und das Märchen endet glücklich mit der Befreiung der Dorfbewohner aus ihrer großen Armut. Anders als beim vorbildhaften Märchen veranlasst in „Die verwünschte Fabrik“ nicht mehr eine kaltherzige Stiefmutter den Fortgang des Kindes, sondern der Bub trifft selbst die Entscheidung,

sein Elternhaus zu verlassen: „Ich will weg von zu Hause, um meinen Eltern nicht länger zur Last zu fallen.“ (S. 114)

Allerdings ist das Motiv, warum Hansl seiner Heimat den Rücken kehrt, immer noch dasselbe wie in der Textvorlage: aus großer Not und Armut seiner Familie. Im Unterschied zu „Hänsel und Gretel“ findet im vorliegenden Text diese existenzbedrohende Lage der Familie eine andere Erklärung. Heißt es im Grimmschen Märchen noch, dass eine Teuerung große Not über die Familie brachte, so ist es in der Neubearbeitung das Schließen der Fabrik und die dadurch entstehende Arbeitslosigkeit, welche an der verzweifelt Situation schuld sind. Die verfallene Ruine wiederum, die Hansl auf seinem Weg durch den Wald am dritten Tag entdeckt, ist Sinnbild des Lebkuchenhauses in „Hänsel und Gretel“. Jedoch wohnt keine böse Hexe in der Ruine, sondern eine „uralte Frau“ (S. 116), die den Jungen bei sich aufnimmt und ihm auch nichts zuleide tut. Ihre grausamen Züge äußern sich nur in der unmenschlichen Forderung, in ihrer Abwesenheit die Tiere nicht mehr zu füttern. Wird der böse Zauber in der Märchenvorlage mit dem Verbrennen der Hexe gebrochen, so wird in „Die verwünschte Fabrik“ der Fluch durch Hansls Menschlichkeit gelöst, also durch das Nichtbefolgen der hartherzigen Anweisung. Das glückliche Ende besteht im vorliegenden Text nicht im Auffinden eines Schatzes, der die Armut der Familie beendet, sondern in der Verwandlung der Ruine in eine gut ausgestattete Fabrik: „Es war alles wunderschön und mit vielen Maschinen aufs beste eingerichtet.“ (S. 118) Mit dieser Fügung wird der Arbeitslosigkeit in Hansls Heimat, einem Fabrikdorf, ein Ende bereitet „und darum leben sie gut, und es geht ihnen gut, solange sie selbst gut bleiben.“ (S. 118)

Ganz anders nehmen sich hingegen die Szenen im Märchen „Die verwünschte Fabrik“ mit den beiden Bettlerbegegnungen aus. Diesbezüglich gibt es keine vergleichbare Wendung in „Hänsel und Gretel“. Sehr wahrscheinlich ist, dass die beiden Bettlerbegegnungen als Ersatz fungieren für das notwendige Entfallen der zweimaligen Rückkehrversuche durch Kieselsteine und Brotkrümel der Kinder in der Märchenvorlage. Jedoch findet das Teilen des wenigen Habes mit armen oder noch ärmeren Menschen ebenfalls in der Grimmschen Märchensammlung sein Pendant: Man denke diesbezüglich nur an das Märchen „Sterntaler“. Auch in der christlichen Tradition finden sich ähnlich Handlungsabläufe. Ein Paradebeispiel ist hierbei die Geschichte des Hl. Martin. Ebenso hat die wundersame Brotvermehrung, dem das

Teilen des Brotweckens voraus geht, seinen ideengeschichtlichen Ursprung in der Bibel.

Bezugspunkte zum proletarischen Leben

Wie bereits *Jalkotzy* anmerkt, spiegelt das Märchen „Die verwünschte Fabrik“ die existenzbedrohende Erfahrung von Arbeitslosigkeit wieder.⁴⁶⁷ Auch das Erleben von Hunger und Armut sowie der bedrückende kindliche Gedanke, den Eltern zur Last zu fallen, sind aus dem proletarischen Leben gegriffen. Die Gegensätze zwischen Arm und Reich werden hier hingegen weniger intensiv verhandelt. Wiederum sehr stark ausgeprägt, sind die in der sozialistischen Erziehung als wesentlich erachteten Charaktereigenschaften des solidarischen Verhaltens und der gegenseitigen Hilfeleistung. So teilt Hansl, der selbst arm ist, sein Brot zwei Mal bereitwillig mit Bettlern und schließlich auch mit der alten Frau und ihren Tieren. Ebenso zeigt sich der Protagonist mit den beiden Tieren solidarisch, als ihm deren Besitzerin anordnet, diese für drei Tage nicht zu füttern. Folglich nimmt auch Hansl keine Nahrung mehr zu sich: „Am nächsten Tag beschloss er, selbst auch nichts zu essen. Denn er kränkte sich so darüber, dass er den Tieren nichts geben dürfe.“ (S. 117) Das solidarische Verhalten des Jungens konnte jedoch alleine das Leid nicht mindern, weshalb der Bub aus Mitgefühl und Menschlichkeit eine entsprechende Entscheidung trifft: „Mir ist es ganz gleich, was die alte Frau verlangt. Ihr [= die beiden Tiere] seid hungrig und durstig.“ Und er gab ihnen zu essen und zu trinken, damit sie nicht mehr hungrig und durstig bleiben müssten.“ (S. 117)

Mit dem Hinwegsetzen über die grausame Forderung der alten Frau bricht Hansl den Fluch und er erfährt, warum die Fabrik verzaubert wurde:

„Hansl, du hast die verzauberte Fabrik durch deine gute Handlung erlöst. Sie war in eine Ruine verwandelt, weil ihr früherer Besitzer habsüchtig und gemein war. Du hast den Zauber gebrochen, weil du gut und hilfreich bist, selbst wenn es dir verboten wird. Die Fabrik gehört dir, solange du so bleibst.“ (S. 118)

Habsucht und Gemeinheit stehen als negative Charaktereigenschaften den erstrebenswerten Eigenschaften, Hilfsbereitschaft und Gutsein, gegenüber, die als unbedingt notwendig für das verantwortungsvolle Führen einer Fabrik erachtet werden. Hansl, der diesen Charakter mitbringt und der selbst dann gut handelt, wenn

⁴⁶⁷ Vgl. *Jalkotzy*, Alois: Märchen und Gegenwart. Anhang, S. 110.

es ihm verboten wird, wird zum neuen Inhaber der Fabrik bestimmt. Diese Funktion soll er aber nur solange innehaben, solange er sich seine positiven Charaktereigenschaften bewahrt. Dementsprechend heißt es auch: „Hansl lebte mit ihnen als ihr erster Arbeiter und Direktor der Fabrik, und es ging ihnen allen sehr gut.“ (S. 118) Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass dieses Märchen hier nicht nach sozialistischer Manier endet: Anstatt, dass das Privateigentum an den Produktionsmitteln abgelehnt wird, wird Hansl gerade wieder zum alleinigen Besitzer der Fabrik, und somit an den Produktionsmitteln, ernannt. Folgerichtig hätte das Märchen geendet, wenn alle Arbeiter des Dorfes zu gleichem Anteil am Besitz an den Produktionsmitteln beteiligt worden wären, um nicht von der Willkür einer einzelnen Person abhängig zu sein. Stattdessen schließt das Märchen mit der Wendung: „(...) und es geht ihnen gut, solange sie selbst gut bleiben.“ (S. 118) Das Gutbleiben bzw. Gutsein von Führungskräften wird demzufolge als wesentlicher Faktor bestimmt, um das Wohlergehen einer Gesellschaft zu sichern.

Im Allgemeinen fällt auf, dass im Märchen „Die verwünschte Fabrik“ zwar die proletarische Lebenswirklichkeit durch das Einbringen von Arbeitslosigkeit, Hunger und Not aufgegriffen wird, aber keine soziologischen Erklärungsversuche unternommen werden, um die kapitalistische Welt zu erklären. Vielmehr bewegt sich das Märchen auf der Gefühlsebene: das kindliche Empfinden, zur Last zu fallen, Hilfsbereitschaft walten lassen, trotz eigener Armut, solidarisches Verhalten gegenüber Schwächeren, das Handeln aus Menschlichkeit sowie das Gutsein bzw. Gutbleiben als Parameter, um Wohlstand und Wohlergehen zu sichern. Damit reiht sich das von *Jalkotzy* aufgezeichnete Märchen in die pädagogischen Erziehungsvorstellungen *Kanitz'* ein, wonach sozialistische Erziehung im Kindesalter mit sozialistischer Gefühlsbildung beginnen und die soziologische Schulung erst später einsetzen müsste.

Josef Pazelts: Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder

Josef Pazelts literarische Hinterlassenschaft wurde, wie die meisten hier zur Diskussion stehenden Werke, von der Forschung bisher gar nicht oder nur unzureichend aufgearbeitet. Allerdings wurde 2007 ein Band mit *Pazelts* gesammelten Werken herausgegeben, was die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit seiner Texte wesentlich erleichtert.

Auch *Pazelt* ist innerhalb der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei stark verwurzelt: Der im Ersten Weltkrieg dienende und in russische Kriegsgefangenschaft geratene Pädagoge und Lehrer war im Zeitraum der Ersten Republik glühender Verfechter der Glöckelschen Schulreform und übte von 1923 bis 1934 das Amt des Bezirksschulinspektors in Wr. Neustadt und später auch in Neunkirchen aus. Als Politiker hatte *Pazelt* von 1930 bis 1932 sogar ein Mandat im Nationalrat inne.⁴⁶⁸ Größere Bekanntheit als Kinder- und Jugendbuchautor erlangte der Schriftsteller unbestritten mit seinem Heimatbuch „Lambert Löffelmann und Silvester Aaser“, aber auch „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ war ähnlich weit verbreitet. Letzteres Werk soll im Folgenden genauer analysiert werden: Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass dieses Kinderbuch erstmals 1924 im Gutenbergverlag erschien und zuletzt 1955 in fünfter Auflage im Verlag „Jungbrunnen“ herausgegeben wurde.⁴⁶⁹

Im Vergleich zu *Jalkotzys* Text ist in *Pazelts* „Zizibe“ der Bezugspunkt auf das Grimmsche Märchen zwar noch vorhanden, jedoch bildet hier ein altes Haus- und Volksmärchen nicht mehr die maßgebende Struktur im Handlungsverlauf der Geschichte. Ist im Märchen „Die verwünschte Fabrik“ die Märchenstruktur durchgängig und wird durch nichts zerstört, so sind in „Zizibe“ die Grenzen zwischen Märchen und Wirklichkeit fließend. Überdies spiegelt sich in *Pazelts* Werk die Klassengesellschaft in der Tierwelt wieder und der Autor unternimmt – im Gegensatz zu *Jalkotzy* – erste Versuche einer soziologischen Schulung.

Struktureller Aufbau des Wintermärchens „Zizibe“

Zunächst sei auf den Untertitel des Buches „Zizibe“⁴⁷⁰ verwiesen: Dieser lautet „Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“. Die Bezeichnung des Textes als „Wintermärchen“ ergibt sich aus dem Verlauf der Geschichte, da im dritten Kapitel (von insgesamt sechs) eine Großmutter an einem tief verschneiten Wintertag als Märchenerzählerin auftritt und an dieser Stelle Wirklichkeit und Märchenwelt

⁴⁶⁸ Vgl. Lehl, Josef: Josef Pazelt zum Gedenken. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 503 und vgl. O.A.: Literarischer Glücksklee – Bacher, Kainz, Pazelt, Schiferl. Online unter: <http://www.weinviertel.net/showthread.php?1073-Literarischer-Gl%C3%BCcksklee-Bacher-Kainz-Pazelt-Schiferl&highlight=literarisches+kleeblatt> (Stand: 16.09.11, 09:00 Uhr).

⁴⁶⁹ Vgl. Salvesberger, Hans: Zu diesem Band. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 7 und vgl. Lehl, Josef: Josef Pazelt zum Gedenken. S. 505.

⁴⁷⁰ Zitiert wird im Folgenden aus Pazelt, Josef: Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 103-146.

miteinander verwoben werden. Die Adressierung des Wintermärchens an „blonde und graue Kinder“, besonders aber der Zusatz für „graue Kinder“, lässt mehrere Deutungsmöglichkeiten zu: Einerseits ist es denkbar, dass diese Zuschreibung auf die Geschichte bezogen ist, da sowohl Menschenkinder als auch graue Mäusekinder als Zuhörende und als zugleich direkt Involvierte im Zentrum des Geschehens stehen und andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass „graue Kinder“ als Metapher für jung gebliebene, ältere Menschen zu verstehen ist.

Äußerst interessant und komplex ist der strukturelle Aufbau der Geschichte: So besteht der Text aus drei Ebenen bzw. Welten, die nebeneinander existieren, sich aber überschneiden. Menschen-, Tier- und Märchenwelt werden zunächst als

getrennt voneinander eingeführt, durch die Figur der Großmutter, die als Märchen-erzählerin fungiert, werden die verschiedenen Welten jedoch miteinander verwoben, sodass die Lesenden schlussendlich nicht mehr klar die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Märchenwelt ausmachen können.

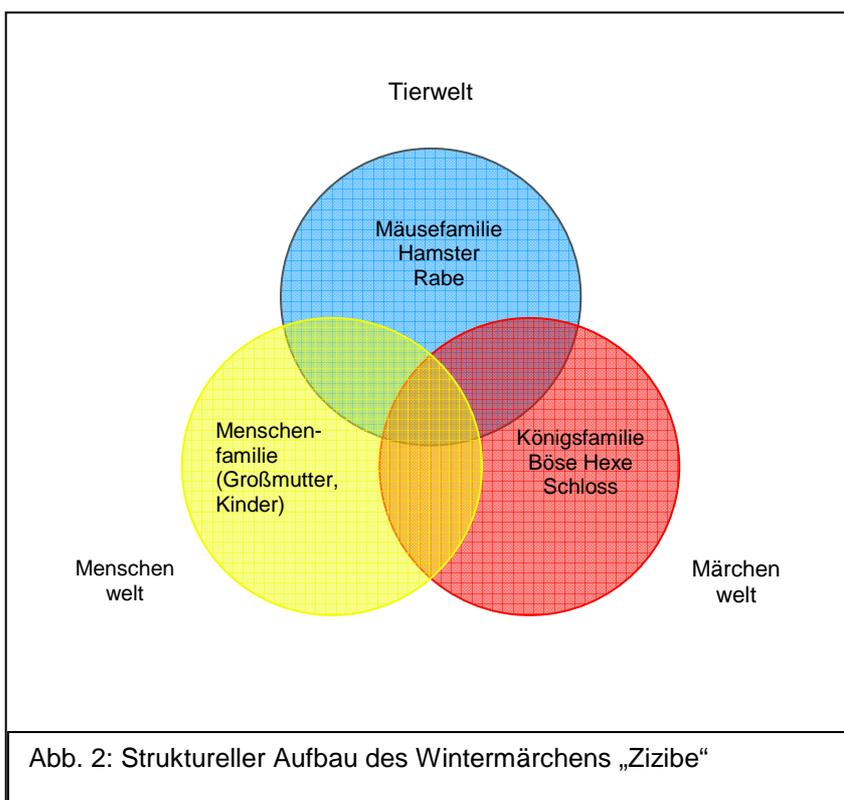


Abbildung 2 soll den Aufbau der Geschichte verdeutlichen. In der Schnittmenge der drei Welten befinden sich der Rabe namens Silvester Aaser und das weiße Mäusekind Zizibe, das eigentlich die verzauberte Königstochter Lilli verkörpert. Beide Figuren sind ursprünglich Teil der Märchenwelt, gelangen jedoch in die Tierwelt und sind so auch als flugunfähiger Rabe und weiße Maus für die Menschen sichtbar. Auffallend ist, dass die Grenzen zwischen Tier- und Märchenwelt durchlässiger sind. Die Tiere können sogar direkt in die Märchenwelt übertreten. Den Menschenkindern hingegen ist dies nicht möglich. Sie vernehmen das Geschehen durch ihre Großmutter, die als Märchenerzählerin auftritt, in das Märchen einführt und die engeren

Zusammenhänge zwischen der weißen Maus, die die Kinder in einem Gurkenglas halten, und dem Raben, der mit zerschossenem Flügel in der Gartenhütte sein Dasein fristet, aufzeigt.

Der Inhalt des Kinderbuches „Zizibe“

Der Autor führt zunächst in die Tierwelt ein, genauer gesagt in ein Mauseloch einer Mäusefamilie. Hier wird über die Gefahren des Lebens, über Hunger und Armut und über den traurigen Verlust ihrer weißen Schwester und Tochter Zizibe, die „auf geheimnisvolle Art hinter den ‚Wundern des Sternenhimmels‘ [= einem Buch]“ (S. 117) geboren wurde, diskutiert und dabei so mancher Unsinn verbreitet. Als großer Aufklärer tritt in weiterer Folge der Rabe Silvester Aaser auf, der die falschen Erklärungsmodelle der Mäuse richtig stellt, Lösungsmöglichkeiten aus Armut und Unterdrückung aufzeigt und über den (Irr-)Sinn des Krieges philosophiert.

Abrupt folgt ein kurzes Intermezzo über den jungen Wind, der in tief verschneiten Winternächten die Märchen zu den Menschen bringt. So erfährt man über die Märchen erzählende Großmutter die Hintergrundgeschichte über das weiße Mäuslein Zizibe als der verzauberten Königstochter Lilli und Silvester Aaser, den pflichtvergessenen Raben. Erlöst könne die kleine Prinzessin nur werden, „wenn ein Kind die richtige Zauberformel über dich [= Lilli] spricht.“ (S. 133) Die Enkel der Großmutter erkennen sofort, dass die Großmutter ein Märchen über ihre weiße Maus, die sie in einem Gurkenglas halten, und über den flugunfähigen Raben in ihrer Gartenhütte erzählt hat.

In derselben Nacht, als alle schlafen, entdecken die grauen Mäusekinder auf ihrer Futtersuche ihre weiße Schwester und erlösen sie durch Zufall mit einem bei den Menschkindern aufgeschnappten Kinderreim. Zizibe erhält ihre Menschengestalt zurück, kehrt mit den Mäuschen zu deren Eltern zurück und klärt diese über ihre Herkunft auf.

An dieser Stelle erzählt die Großmutter, deren Enkel bereits das Fehlen der weißen Maus bedrückt zur Kenntnis nahmen und das Verschwinden des Raben erstaunt bemerkten, das Ende des Märchens: Lilli bringt nicht nur Licht ins Dunkel, sondern erkennt auch in Silvester Aaser einen alten Bekannten, dessen Wunden sie heilt. Zusammen mit den Mäusen und dem Raben kehrt das Königskind nach Hause in seine Märchenwelt zurück. Die Monarchie ist inzwischen zu einer Republik

geworden, die Mäuse müssen niemals mehr Hunger leiden, weil sie zu Verwaltern der Kornkammer ernannt werden, und alle leben glücklich bis ans Ende ihrer Tage.

Bezüge zum Grimmschen Märchen

Das Märchen, welches die Großmutter den Kindern erzählt, erinnert an das Grimmsche Märchen „Jorinde und Joringel“. Zwar weicht das Märchen im Kinderbuch „Zizibe“ an einigen Stellen deutlich von der Vorlage ab, folgt also nicht so konsequent wie „Die verwünschte Fabrik“ seinem Muster „Hänsel und Gretel“, allerdings sind die Grundzüge der Grimmschen Märchenvorlage noch klar zu erkennen, wie im Folgenden aufgezeigt werden soll. Zuvor möchte ich jedoch den Inhalt des Märchens im Kinderbuch „Zizibe“ in aller Kürze wiedergeben:

Die Großmutter erzählt ihren Enkeln von einer Hexe, die in einem Schlosse wohnt und alle Menschen in Disteln verwandelt, die dem alten Gemäuer zu nahe kommen. Um das Gebiet rund um das Schloss überwachen zu können, hält sich die Alte 365 Raben, von welchen jeder einmal im Jahr seinen Dienst versehen muss. Erlösen kann die verzauberten Menschen nur ein Kind, weshalb jeder Eindringling sofort gemeldet werden soll. Als nun am letzten Tag des Jahres der Rabe Silvester Aaser seine Pflicht wahrnimmt, unterschätzt er die Gefahr, welche von der Königsfamilie ausgeht, die – durch Tarnkappen unsichtbar gemacht – sich dem alten Gemäuer nähert. Lilli, die Königstochter, erlöst schließlich die verzauberten Menschen, die Königsfamilie zieht in das Schloss ein und die Hexe wird in den Kerker geworfen. Hier verflucht die Alte den pflichtvergessenen Raben, Silvester Aaser, zur Gefangenschaft bei den Menschen und in derselben Nacht verzaubert die Hexe Lilli in ein kleines, weißes Mäuslein. Erlöst könne das Königskind nur werden, wenn ein Kind die richtige Zauberformel über der Maus ausspreche. Das Ende des Märchens wurde bereits erläutert: Die grauen Mäusekinder befreien Zizibe durch Zufall aus ihrer Mäusegestalt, woraufhin die glückliche Rückkehr ins Märchenland folgt. (vgl. S. 125-145)

Wie bereits erwähnt wurde, folgt das Märchen im Kinderbuch „Zizibe“ der Vorlage „Jorinde und Joringel“ nur in Grundzügen: So ist ihnen folgende Struktur gemeinsam: eine böse Hexe lebt alleine in einem Schlosse inmitten eines Waldes – Verwandlung aller zu nahe kommenden Menschen – schlussendliche Erlösung der Verzauberten. *Pazelt* variiert die Textvorlage allerdings sehr stark: Im Zentrum steht kein Liebespaar, sondern ein kleines Mädchen, das zur Erlöserin wird, aber auch selbst

verzaubert wird. Zudem werden in *Pazelts* Märchen nicht nur Jungfrauen in Nachtigallen verwandelt, sondern alle Menschen, die dem Schlosse zu nahe kommen, werden in Disteln verhext. Jedoch spielen auch hier Vögel keine unbeträchtliche Rolle: So dienen der Hexe Raben als Wächter. Anders als in „Jorinde und Joringel“ gestaltet sich in „Zizibe“ die Erlöserrolle: Befreit in ersterem ein Jüngling mit einer blutroten Blume, in deren Mitte sich eine Perle befindet, die Jungfrauen aus ihrer Vogelgestalt, so sind es bei *Pazelt* die Kinder, die diese Funktion innehaben. Dementsprechend erlöst einmal Lilli die in Disteln verwandelten Menschen und ein anderes Mal befreien die grauen Mäusekinder das Königskind aus deren Mausgestalt.

Die Tierwelt als Spiegel der menschlichen Klassengesellschaft

Nicht zu übersehen sind im Kinderbuch „Zizibe“ *Pazelts* Versuche, die menschliche Klassengesellschaft auf die Tierwelt zu übertragen. Folglich stellt die Mäusefamilie eine Proletarierfamilie dar, der Hamster, der knausrige und unsolidarische Nachbar der Familie, repräsentiert einen Bürgerlichen und der Rabe Silvester Aaser fungiert als großer Aufklärer, der die inneren Zusammenhänge durchschaut hat und – so wie Marx und Engels – ein Erklärungsmodell der weltlichen Verhältnisse anbietet. Als großes Feindbild gilt der Mensch, der als „Peiniger aller Geschöpfe“ (S. 115) bezeichnet wird, und damit im übertragenen Sinne in die Kapitalistenrolle schlüpft. Wie *Pazelt* im Speziellen die tierische Klassengesellschaft konstruiert, soll in weiterer Folge aufgezeigt werden:

Der Schluss, dass sich in der Mäusefamilie eine Proletarierfamilie widerspiegelt, ist deswegen nahe liegend, da die kleinen Nager oft mit den Attributen „arm“ und „hungrig“ belegt werden, aber auch als „ungebildet“ (S. 115) gelten. Ununterbrochen müssen sie um ihre eigene Existenz, sogar unter Einsatz ihres Lebens, kämpfen. Der Vater begibt sich auf Futtersuche, setzt dabei sein Leben aufs Spiel und ignoriert die Warnungen seiner Frau, indem er entgegnet: „Wir brauchen Brot.“ (S. 112) Dabei jammern die Kinder im Hintergrund: „Wir haben Hunger!“ (S. 112) An anderer Stelle bemerkt der Mäusevater an seinen Nachwuchs gerichtet: „Ihr wisst, wie weh der Hunger tut.“ (S. 119) Im Gegensatz dazu wird der Hamster, der Nachbar der Mäusefamilie, als reich und geizig dargestellt. Überheblich und arrogant verhält sich dieser gegenüber den Hilfsbedürftigen, die er als „arme Schlucker“ (S. 110) und als „ordinär“ (S. 109) verunglimpft. So spricht er:

„Mich fängt keine Katze und ich gehe in keine Falle. Aber ich habe zu essen. Denn ich bin klug und trag mir im Sommer so viel ein, dass ich im Winter keine Not leiden muss.“

(...)

„Herr Nachbar, wenn Sie so viel zu essen haben, könnten Sie uns nicht ein wenig zukommen lassen? Wir haben nichts mehr vorrätig und draußen lauert der Feind.“

„Ja, das ist's eben“, lachte der Hamster mit feister Stimme. „Das ist's eben. Ich kann nichts abgeben. Plagt euch nur selbst ein wenig. Ihr seid mir im Ganzen zu ordinär. Es ist mir zuwider, dass ich euer Nachbar sein muss.“ (S. 109)

Gänzlich unsolidarisch gebärdet sich der Hamster gegenüber den Notleidenden. Das Bild des Bürgerlichen, der hamstert und geizig ist, sich von der breiten Masse abheben will und die These von der selbstverschuldeten Armut vertritt, drängt sich hier auf. Dementsprechend charakterisieren die Mäuse den Hamster mit folgenden Worten: „Er hat viele Vorräte und ist reich. Aber er hat kein Herz.“ (S. 110)

Erhärtet wird die Annahme, dass die Mäusefamilie eine Proletarierfamilie darstellt, durch den Hinweis, dass der Mäuserich an der „Hauptversammlung aller ausgewachsenen Mäuse“ (S. 107) partizipiert und die dort Anwesenden seine „Genossen“ (S. 116) nennt. In dieser Versammlung wird auch über die Frage diskutiert, welcher Teil des Menschen, des Hauptfeindes der Mäuse, der gefährlichste ist. Dabei wird allerlei Unsinn verbreitet und man findet kein Erklärungsmodell, das die Gefahr tatsächlich plausibel erklärt. Folglich heißt es im Gespräch des Mäusevaters mit seinen Kindern:

„Der Mensch besteht aus zwei Teilen, aus einem gefährlichen und aus einem ungefährlichen. (...)“

„Wie sieht der aus, Vater, erzähle!“

„(...) Viele von uns meinen, der gefährliche Teil des Menschen reiche von der Zehe bis zu den Knien. Ich selbst aber glaube bestimmt, dass er nur bis zu den Knöcheln reicht. (...) Für euch ist wichtig, dass der gefährlichste Teil des Menschen der Fuß ist. Der Fuß läuft uns nach, der Fuß tritt uns nieder, der Fuß wirft uns einige Male hin und her, wenn wir schon halbtot sind, der Fuß zerstört den Eingang in unsere Wohnung, kurz, der Fuß ist unser größter Feind.“ (S. 107)

Die Mäuse bewegen sich im Bereich des Glaubens, stellen Annahmen auf und verfolgen eine völlig falsche These zur Erklärung ihrer bedrängten Lage. Ihre Suche nach den Ursachen der Existenzbedrohung führt die kleinen Nager auf gänzlich verfehlte Wege, weitab von den tatsächlichen Wurzeln ihres Unglücks. Diese Diskussion erinnert stark an die Anfänge der Mechanisierung während des

industriellen Zeitalters, als die menschliche Arbeitskraft zusehends durch die Maschine ersetzt wurde und die Arbeiterschaft sich durch Arbeitslosigkeit in ihrer Lebensgrundlage bedroht fühlte. Anstatt zu erkennen, dass im Privateigentum an den Produktionsmitteln das Übel ihrer bedrohten Existenz lag, entlud sich der Zorn in der Zerstörung der Maschinen, den scheinbar Schuldigen ihrer schwierigen Situation. Historische Beispiele hierzu sind die Ludditen und Swing Aufstände in England, aber auch die Weberaufstände in Deutschland, die sich im Zeitraum zwischen 1810 und 1850 vollzogen und heute unter dem Schlagwort Maschinenstürmer-Protestbewegung bekannt sind.⁴⁷¹

Ähnlich wie dazumal die Arbeiterschaft die Ursachen ihrer bedrohten Existenz nicht erkannten bzw. falsch einschätzten, verhält es sich in *Pazelt's Werk* mit den Mäusen, die zwar den Menschen als ihren Hauptfeind erkennen, aber die Bedrohung, die von ihm ausgeht, unzutreffend beurteilen, insofern sie nur die Füße als gefährlich betrachten. Brachten innerhalb der Arbeiterschaft Marx und Engels Klarheit in den Fragen, wie diese Gesellschaft beschaffen ist und wie die Existenz aller gesichert werden könnte, so ist es im Kinderbuch „Zizibe“ Silvester Aaser, der sich als großer Aufklärer präsentiert. Dementsprechend stellt dieser die Fehleinschätzung der Mäuse richtig: „Also: der Mensch kann denken. Und das ist gefährlich. Mit dem Kopf macht er seine Erfindungen. Eine Mausefalle zum Beispiel (...).“ (S. 114) Die Maus jedoch beharrt auf ihrer Beurteilung der Dinge, woraufhin der Rabe wie folgt entgegnet:

„Da hat man's ja“, greinte der Rabe. „Das ist wieder ein Beweis der Uneinigkeit unter uns Tieren. Wenn wir alle zusammenhielten, wir könnten den Menschen ausrotten. Aber wenn ich so einen Ochsen ansehe, wie der Kerl sich in einen Wagen spannen lässt und den ganzen lieben Tag zieht und zieht, nur damit der Mensch nichts zu tun hat! Oder die kleinen Vögel, die sich in einen Käfig sperren lassen und dem Menschen sogar noch schöne Lieder vorsingen dafür, dass er sie um ihre Freiheit gebracht hat, da muss man jede Hoffnung verlieren.“ (S. 116)

Die Uneinigkeit innerhalb der Tierwelt macht Silvester Aaser für die bedrängte Lage der Tiere verantwortlich. Solidarität und Einigkeit nennt der Aufklärer als Schlüssel aus Unterdrückung und Versklavung. Der Mensch schlüpft im übertragenen Sinne in die Kapitalistenrolle, der die Tiere ausbeutet und unterjocht, er ist der „Peiniger aller Geschöpfe“ (S. 115).

⁴⁷¹ Vgl. Spehr, Michael: *Maschinensturm. Protest und Widerstand gegen technische Neuerungen am Anfang der Industrialisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot 2000 (= *Theorie und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*; 18). S. 13-14.

Hier sind die Bezüge auf die menschlichen Verhältnisse, und insbesondere auf die Situation innerhalb der Arbeiterschaft, am stärksten. Darüber hinaus zeichnet sich *Pazelts* Werk auch durch seine antikriegerische Tendenz aus. So erzählt Silvester Aaser, der bereits weit in der Welt herumgekommen ist, von einer Menschenschlacht, die er miterlebt hat. Auf des Mäuserichs Frage, was denn eine Menschenschlacht sei, antwortet der Rabe folgendermaßen:

„Das ist sehr einfach. Der Mensch tötet alle möglichen Tiere. Es ist aber niemand da, der den Menschen tötet. Deswegen besorgt er das von Zeit zu Zeit selbst. Da nimmt er den Stock [= ein Gewehr] (...) richtet ihn aber nicht auf uns Raben oder auf andere Tiere, sondern auf seine Mitmenschen. Da geht's Hundert gegen Hundert, Tausend gegen Tausend, in den letzten Jahren sogar Millionen gegen Millionen. Das ist Arbeit im Großen. So was nennt er dann eine Schlacht. (...)“ (S. 117)

Die Absurdität des Krieges, in dem sich die Menschen gegenseitig ihr Leben berauben, kommt hier ganz deutlich zum Ausdruck und spiegelt nicht nur *Pazelts* Haltung zum Krieg wieder, sondern die diesbezügliche Auffassung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei nach den Erfahrungen des Ersten Weltkrieges im Allgemeinen. Auch die Wendung, dass „in den letzten Jahren sogar Millionen gegen Millionen“ kämpften, ist auf den Ersten Weltkrieg zu beziehen, an dem *Pazelt* selbst teilgenommen hat. Sehr weise und dem Pazifismus huldigend, antwortet der Rabe auf die Frage der Maus:

„Wer hat denn in Ihrer Menschenschlacht gesiegt?“

„Die Menschen.“

„Und wer hat verloren?“

„Der *Mensch*. Das ist in jeder Schlacht so. Wo Menschen gegen Menschen kämpfen, da verliert immer *der Mensch*. Und die Niederlage *des Menschen* ist immer größer als alle Siege *der Menschen*. Die *Menschen* haben den Krieg erfunden. *Der Mensch* wird den Frieden finden müssen. (...)“ (S. 117)

Sehr eindringlich wirkt die antikriegerische Tendenz des Buches. Die Argumentation ist einfach, aber in ihrer Prägnanz ist diese für jedes Kind verständlich. Völlig irrsinnig erscheint in diesem Sinne die Idee des Krieges.

Interessant ist die Wendung am Schluss des Wintermärchens „Zizibe“: Wird das Märchenland zuerst von Monarchen regiert, so haben sich letztendlich die Verhältnisse bei Lillis Rückkehr maßgebend gewandelt. Dementsprechend heißt es:

Als sie in die Königsburg einzogen, stolperte Lilli über eine Krone, die in der Nähe des Eingangs lag. „Nanu, was ist das?“, fragte sie.
„Eine Königskrone!“, rief Silvester Aaser. „Wir werden halt eine Republik geworden sein, während ich in der Kammer war. Da darf man sich nicht so entsetzen. Es gibt schon eine ganze Menge Republiken auf der Welt.“
(S. 142)

Der plötzliche Wandel der Monarchie in eine Republik mutet etwas befremdend an und will so gar nicht in das traditionelle Märchenschema passen. An dieser Stelle lassen sich Bezüge zur damaligen Zeitgeschichte herstellen, da nur wenige Jahre vor dem Erscheinen dieses Textes die Republik Deutsch-Österreich im November 1918 ausgerufen wurde, nachdem zuvor jahrhundertlang die Habsburger über diese Region geherrscht hatten. Gleichzeitig vertrat die Sozialdemokratische Arbeiterpartei eine antimonarchistische Grundhaltung, was sich auch bei *Pazelt's* Werk widerspiegelt. Ist die kleine Lilli zuerst traurig über den Untergang der Monarchie, wendet sich ihre Stimmung abrupt zum Positiven, indem sie ausruft: „Seid lustig, Kinder. Lieber lebe ich in der Republik frei, als in der Monarchie in einem Gurkenglas!“ (S. 142) Mit der einfachen Formel, dass die Republik Freiheit bedeutet, wohingegen die Monarchie Unfreiheit, Gefangenschaft verkörpert, erfährt die neue Staatsform eine äußerst optimistische Bewertung. Auch für die Mäusefamilie endet hier das Notleiden, denn sie werden zu Verwaltern der Kornkammer ernannt „mit der Begünstigung, so viel vom Korn und vom Weizen wegzunehmen, als ihr [= die Mäusefamilie] zu einem auskömmlichen Leben braucht!“ (S. 142) Damit triumphieren die hilfsbereiten Mäuse über den bürgerlichen Hamster und die Katzen, die der glücklichen Heimkehr Lillis allesamt beiwohnen.

Insgesamt betrachtet sind im Kinderbuch „Zizibe“ die Versuche zur soziologischen Schulung sehr viel deutlicher auszumachen als das bei *Jalkotzys* Text der Fall ist. Auch wenn *Pazelt* die menschlichen Verhältnisse auf die Tierwelt überträgt, so finden sich hier erste Ansätze zur Erklärung der Beschaffenheit der Gesellschaft und darüber hinaus werden Wege zur Überwindung von Unterdrückung und Existenzbedrohung aufgezeigt. Zudem lässt sich die für die Sozialdemokratie typische antimilitaristische und antimonarchistische Haltung ausmachen.

4.2.3. Dritte Phase: Die märchenhaft-fantastische Reiseerzählung (1927-1931)

Dieser letzte Abschnitt, in dem von mir entworfenen Drei-Phasen-Modell in der Entwicklung des sozialistischen Erziehungs- und Bildungsdiskurses in der Kinder- und Jugendliteratur Österreichs der Ersten Republik, überschneidet sich zeitlich mit der zweiten Phase. Allerdings lassen sich ab 1927 markante Veränderungen in der literarischen Verarbeitung von Themen und Motiven ausmachen, die kaum mehr etwas mit den zuvor behandelten Texten, die ich unter dem Schlagwort „proletarische Märchen“ gefasst habe, gemein haben. Nun tritt der Bezug zum Grimmschen Märchen, der bei „Zizibe“ und noch mehr bei „Die verwünschte Fabrik“ prägend ist, fast gänzlich zurück. Märchenhafte Requisiten sind zwar auch hier vorhanden, jedoch dienen diese vor allem zur Vermittlung von gesellschaftlichen Zusammenhängen und bilden keine maßgebende Struktur mehr innerhalb der Geschichte. Auffallend ist ebenso, dass indes dem Reisetopos eine zentrale Bedeutung zukommt: Durch das Motiv der Reise wird ein Desillusionierungsprozess über den Weg der Selbsterkenntnis in Gang gesetzt. Dem geht eine existenziell wichtige Frage der Protagonisten voran, die den Anlass zur Reise bildet und welche fortan angestrebt wird zu beantworten. Hieraus ergibt sich eine gewisse Nähe zum Detektivroman, da jeder noch so kleine Hinweis zur Lösung des Rätsels verfolgt wird. Am Ende der Reise steht ein anderer, ein desillusionierter, aber auch selbstbewusster Mensch, der zwar nicht das fand, was er ursprünglich suchte, der jedoch durch den beschrittenen Weg zu Erkenntnissen gelangt ist, welche ihm die gesellschaftlichen Zusammenhänge auf der Welt in einem klareren Lichte erscheinen lassen, woraus sich neue Ziele und Handlungsmöglichkeiten ergeben.

Dolle-Weinkauff bezeichnet diese Vorgehensweise in der literarischen Gestaltung als die „märchenhaft-fantastische Reiseerzählung“ und bezieht sich hier im Speziellen auf *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“ (1931).⁴⁷² Ich halte diese Bezeichnung für schlüssig, weshalb sie auch hier Verwendung finden soll. Neben *Friedrich Feld* gibt es allerdings auch noch andere Autoren, die den Aufbau ihrer Erzählung ähnlich gestalten und sich dem soeben beschriebenen Schema bedienen: Zu nennen sind hier *Anton Tesarek* mit seinem Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) und *Josef Pazelt* mit dem Heimatbuch „Lambert Löffelmann und Silvester Aaser“ (1931). Nur die ersteren beiden sollen in Kapitel 4.3. eingehend untersucht und insbesondere auf folgende Frage hin analysiert werden: Spiegelt sich in dieser

⁴⁷² Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S. 102-103.

letzten Phase der Entwicklung einer spezifischen proletarischen Kinder- und Jugendliteratur im Österreich der Ersten Republik der „Neue Mensch“, welcher im zweiten Kapitel so ausführlich beschrieben wurde und der das Ziel aller sozialistischen Erziehungsbemühungen darstellte, wider? Meine These lautet hierzu, dass sich das Bild des solidarisch handelnden, klar denkenden und sittlich freien Menschen, der die klassenlose Gesellschaft zukünftig herbeiführen soll, in diesem letzten Entwicklungsstudium, in der „märchenhaft-fantastischen Reiseerzählung“, wiederfindet. Diese These möchte ich mithilfe eines Profils des „Neuen Menschen“, welches ich aus den Erkenntnissen aus Kapitel 2.4. erstellen werde. Dieses Profil fungiert in weiterer Folge als Schablone, die ich auf die Protagonisten Tirilin sowie den roten Kasperl anwenden möchte, um analysieren zu können, ob sich in den zentralen Gestalten der hier zur Diskussion stehenden Werke tatsächlich der „Neue Mensch“ im Sinne der sozialistischen Erziehungsvorstellungen widerspiegelt.

Inhaltliche Zusammenhänge und Prätexte

Wichtig ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass das Schema, nach welchem *Feld*, *Pazelt* und *Tesarek* den Handlungsablauf ihrer Erzählungen konstruieren, nicht neu ist, sondern dieses bereits 1921 innerhalb der proletarischen Kinder- und Jugendliteratur Frankreichs erstmals auftritt: nämlich in *Paul Vaillant-Couturies* „Jean sans pain, histoire pour tous les enfants“. Zentral erscheint mir dieser Hinweis auch deswegen, weil *Dolle-Weinkauff* in Bezug auf die Protagonisten dieses Kinderbuches konstatiert, dass sich „die Kinderfiguren unmittelbar als Projektionen des ‚neuen Menschen‘ oder der in die junge Generation gesetzten Erwartungen nachweisen“⁴⁷³ lassen. Nun stellt sich allerdings die Frage, ob die Möglichkeit besteht, dass *Feld*, *Pazelt* und *Tesarek* von der Existenz *Vaillant-Couturies* Werk überhaupt wissen konnten. Diese Frage lässt sich zweifelsohne bejahen und dies aus mehreren Gründen: 1928 erschien die deutsche Übersetzung unter dem Titel „Hans-ohne-Brot“ von Anna Nussbaum im Verlag der Jugendinternationale. 1929 griff *Lisa Tetzner*, eine bedeutende deutsche Kinderbuchautorin, *Vaillant-Couturies* Idee für ein Märchenstück mit dem Titel „Hans Urian geht nach Brot“ auf, dessen Ausführung *Béla Balázs* übernahm. Daraufhin wurde 1931 das Kinderbuch „Hans Urian. Die Geschichte einer Weltreise“ von *Lisa Tetzner*

⁴⁷³ Dolle-Weinkauff, Bernd: Das Märchen in der proletarisch-revolutionären Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik 1918-1933. Frankfurt am Main: dipa 1984 (= Jugend und Medien; 8). S. 30.

veröffentlicht.⁴⁷⁴ Auffallend sind die inhaltlichen Parallelen zwischen *Vaillant-Couturiers* „Jean sans pain“ und *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“. Dementsprechend bezeichnet *Gina Weinkauff* in ihrem Vortrag über das Reisemotiv im kinderliterarischen Werk Friedrich Rosenfelds, den sie am 27. 06. 2011 im Institut für Wissenschaft und Kunst hielt, auch das Theaterstück, welches *Tetzner* und *Balázs* in Zusammenarbeit zur Aufführung brachten, als Prätext zu *Felds* Erzählung.⁴⁷⁵ Nahe liegend ist diese These zudem deshalb, weil sich *Balázs* und *Feld* nicht unbekannt waren, sondern ganz im Gegenteil alte Bekannte waren, wie bereits in Kapitel 4.1.3. erwähnt wurde.

Nicht unerwähnt darf an dieser Stelle die Nähe dieser Werke zu *Selma Lagerlöfs* „Die wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen“, welches 1906/1907 als Lesebuch für die Vermittlung der schwedischen Landeskunde erschien, bleiben.⁴⁷⁶ Denn das hier sehr stark ausgeprägte Reisetopos mit dem einhergehenden Entwicklungsprozess des Protagonisten ist auch bei den hier zur Diskussion stehenden Texten zentral. *Tetzner* schreibt sogar, ihr habe ein „Grundentwurf der Reise um die Welt, bei der das Kind die Welt sehen soll (...) in Form eines Niels Holgersonbuches [sic!]“⁴⁷⁷ vorgeschwebt. Auch *Gina Weinkauff* weist in ihrem Vortrag zu *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“ und den diesem Buch vorausgegangenen Textbearbeitungen von „Jean sans pain“ auf die Nähe zu *Selma Lagerlöfs* Werk hin und spricht in diesem Zusammenhang von einem „proletarischen Nils Holgersson“.⁴⁷⁸ Ebenso muss bei *Pazelts* Heimatbuch „Lambert Löffelmann und Silvester Aaser“ *Lagerlöfs* „Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen“ als Vorbild gelten, da sowohl Inhalt als auch Motive große Parallelen aufweisen. Zudem ist die Entstehungsgeschichte beider Werke eine ähnliche: Denn auch *Pazelts* Buch fand als Lesebuch zur Vermittlung der niederösterreichischen Landeskunde lange Zeit in der Schule Verwendung.⁴⁷⁹

⁴⁷⁴ Vgl. ebda. S. 37, 99.

⁴⁷⁵ Vgl. Weinkauff, Gina: Der Regenbogen fährt nach Masagara – Über das Reisemotiv im kinderliterarischen Werk Friedrich Rosenfelds. (Unveröffentlichter Vortrag). Institut für Wissenschaft und Kunst 2011.

⁴⁷⁶ Vgl. Rühling, Lutz: Selma Lagerlöf: Nils Holgersson. Online unter:<http://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de/veranstaltungen/ringvorlesungen/kinderliteratur/Selma%20Lagerlof%C3%B6f.pdf> (Stand: 26.09.11, 17:45 Uhr). S. 1.

⁴⁷⁷ Tetzner, Lisa: Meine Erfahrungen als Märchenerzählerin und meine Einstellung und Arbeit von 1918 bis heute, zitiert nach Dolle-Weinkauff, Bernd: Die proletarisch-revolutionäre Kinder- und Jugendliteratur. Anmerkungen zu Kap. 4, S. 180.

⁴⁷⁸ Vgl. Weinkauff, Gina: Über das Reisemotiv im kinderliterarischen Werk Friedrich Rosenfelds.

⁴⁷⁹ Vgl. Handl, Hans: Ministerialrat Josef Pazelt lebt in seinen Werken. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 511.

Anders verhält es sich jedoch mit *Anton Tesareks* Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“: Da dieser Text bereits 1927 erschien und die deutsche Übersetzung von *Vaillant-Couturiers* „Jean sans pain“ erst 1928 veröffentlicht wurde, ist es sehr unwahrscheinlich, dass *Tesarek* dieses Buch kannte. Dass *Tesarek* jedoch *Selma Lagerlöfs* Werk bekannt war, darauf weist *Gina Weinkauff* hin:

Anton Tesarek, der durch Vorlesen der Weihnachtsmärchen Selma Lagerlöfs schon das Missfallen freidenkerischer Kindergruppenleiter erregt hatte, ist mit „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ eine witzig-spritzige Alternative zum Pathos und der Sentimentalität herkömmlicher „Weihnachtsdichtung“ und nebenbei eine recht vergnügliche Märchenparodie gelungen.⁴⁸⁰

In diesem Sinne stellt „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ allerdings mehr einen literarischer Kontrapunkt zu *Lagerlöfs* Weihnachtsmärchen dar.

Hinsichtlich des stark ausgeprägten Reisemotivs in diesem Kasperlstück hat *Tesarek* sehr wahrscheinlich auf die diesbezüglich alte Tradition der Kasperlreise, die *Franz Graf von Pocci* bereits im 19. Jahrhundert für seine Kasperl- und Marionettentheater ins Leben gerufen hat, zurückgegriffen.⁴⁸¹ So steht dieser Text ideengeschichtlich nicht unmittelbar in einer Linie zu *Felds* und *Pazelts* Werken, was allerdings nicht über die Tatsache hinwegtäuschen darf, dass die fantastisch-märchenhafte Reiseerzählung in der Entwicklung einer spezifischen Kinder- und Jugendliteratur für Proletarierkinder erst gegen Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre in Österreich der Ersten Republik auftritt.

4.3. Der „Neue Mensch“ in der märchenhaft-fantastischen Reiseerzählung

In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, ob die Protagonisten in *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“ und *Anton Tesareks* „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ tatsächlich Sinnbilder des „Neuen Menschen“ nach den sozialistischen Erziehungsvorstellungen darstellen. Um diese Frage beantworten zu können, werde ich aus den Erkenntnissen in Kapitel 2.4. ein Profil des „Neuen Menschen“ erstellen, welches mir in weiterer Folge als Schablone für die Protagonistenanalyse dienen soll.

⁴⁸⁰ Weinkauff, Gina: Autorenportraits. In: Rote Kasper-Texte. Stücke aus den 20er Jahren für das Figurentheater der Arbeiterkinder. Hrsg. von Gina Weinkauff. Frankfurt am Main: Puppen & Masken 1986. S. 216.

⁴⁸¹ Vgl. Weinkauff, Gina: Über das Reisemotiv im kinderliterarischen Werk Friedrich Rosenfelds.

Das Profil des „Neuen Menschen“

Bei der Erstellung des Profils des „Neuen Menschen“ orientiere ich mich an den vier Haupterziehungszielen, also nach den klar definierten Vorstellungen der sozialistischen Erziehungs- und Bildungstheoretiker, wie sie sich den zukünftigen Menschen wünschten. Auch die methodischen Vorstellungen, wie der Mensch – oder hier der kindliche Protagonist – zu diesem neuen Seinszustand gelangen soll, muss Berücksichtigung finden.

So ist der Weg hin zum „Neuen Menschen“ ein Weg der Selbsterziehung und Selbsterkenntnis. Das bedeutet, dass dem Protagonisten keine Lehren und Einsichten aufgezwungen noch diktiert werden dürfen, sondern dass er eigenständig seine Schlüsse über die gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge ziehen muss. Diese werden ihm zuteil über seine Fähigkeit

(1) klar und selbstständig zu denken: Der kindliche Handlungsträger hinterfragt allgemein akzeptierte Sachverhalte zu Fragen der menschlichen Lebensverhältnisse und zur gesellschaftlichen Organisation und gelangt durch Reflexion zu eigenen Schlüssen und Beurteilungen. Das klare und selbstständige Denken beinhaltet auch das Vermögen zur Kritikfähigkeit. Dabei bedient sich der Autor der Methode des Fragen-Stellen-Lassen.

Darüber hinaus ist der „Neue Mensch“ der

(2) sittlich freie Mensch: Dementsprechend handelt der Protagonist nach dem Empfinden seines natürlichen, kindlichen Rechtsverständnisses gut, ohne dass ihn eine moralische Instanz dazu anleitet oder gar zwingt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Belohnung und Strafe als Mittel der Erziehung keine Anwendung finden.

Als sittlich freier Mensch tritt der zentrale Handlungsträger

(3) solidarisch und hilfsbereit auf: Mit den Unterdrückten und Hilflosen erklärt sich der kindliche Protagonist solidarisch. In diesem Sinne ist er nie auf sein alleiniges, sondern auf das Wohlergehen aller bedacht. Dabei gehen sittlich freies und solidarisches Handeln oft miteinander konform.

Durch seine selbstständig erworbenen Erkenntnisse über die gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge und durch eingehende Reflexion erkennt der zum „Neuen Menschen“ gewordene Protagonist schließlich sein zukünftiges Ziel:

(4) das Schaffen der klassenlosen Gesellschaft. Dieses Ziel will er jedoch nicht revolutionär über den Weg des Klassenkampfes, sondern evolutionär erreichen.

Diese vier Kriterien innerhalb des Profils des „Neuen Menschen“ dienen mir als Untersuchungsinstrument bei den nachfolgenden Protagonistenanalysen. Die maskuline Form habe ich an dieser Stelle deswegen verwendet, weil alle zentralen Handlungsträger durchwegs männlichen Geschlechts sind. Relativ offen habe ich den vierten Punkt gestaltet, da innerhalb der Theorie des Austromarxismus kein genereller Konsens darüber herrschte, wie die klassenlose Gesellschaft schlussendlich herbeigeführt werden sollte. Einig war man sich nur darüber, dass das Mittel der Revolution zu vermeiden sei und es nur in einer schier ausweglosen Situation Anwendung finden durfte (Linzer Programm).

4.3.1. Anton Tesarek: Kasperl sucht den Weihnachtsmann

Bevor das Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) analysiert werden soll, möchte ich zuvor auf die Person *Anton Tesarek*s und auf die Tradition des Kasperltheaters im Roten Wien eingehen.

Anton Tesarek und das Kasperltheater

Noch vor dem Ersten Weltkrieg absolvierte *Anton Tesarek* in St. Pölten die Lehrerbildungsanstalt, geriet während des Krieges als Leutnant in russische Kriegsgefangenschaft und kehrte 1920 unter dem Eindruck der Oktoberrevolution als begeisterter Sozialist nach Österreich zurück. War er kurze Zeit KP-Mitglied, so trat *Tesarek* jedoch bald zur SDAPÖ über und konnte bereits 1920 von *Max Winter* für die Arbeit bei den Kinderfreunden gewonnen werden. Neben *Kanitz* war *Tesarek* eine der zentralen Personen in der Kinderfreundebewegung und leitete als solcher bis 1924 das Kinderheim im Schoss Schönbrunn. 1925 gründete er darüber hinaus den Verein „Rote Falken“, eine sozialdemokratische Jugendorganisation. Zudem hatte *Tesarek* ab 1924 die Redaktion der Zeitschriften „Der Kinderfreund“ und „Kinderland“ über; ebenso verfasste er Artikel für die Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“. Insgesamt betrachtet ist *Tesarek* klar im linken Flügel der

Kinderfreundebewegung anzusiedeln und als solcher ist er auch mehr praxisbezogen, was u. a. seine Tätigkeit als Autor von Kasperlstücken erklärt.⁴⁸²

Hinsichtlich der Tradition des roten Kasperltheaters in Österreich ist Folgendes zu vermerken: Einen zentralen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang die im Jahre 1923 gegründete „Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher“ ein, die sich gegen die bloße Fürsorgetätigkeit in der Erziehungsarbeit aussprach und „gegen abstrakt-humanistische Züge in *Otto Felix Kanitz'* Erziehungstheorie“⁴⁸³ opponierte. Man lehnte insbesondere die von *Kanitz* propagierte alleinige Gefühlsbildung im Kindesalter ab (vgl. Kap. 4.2.1., Unterkapitel „Sozialdemokratische Vereine und Organisationen in Nazis Alltag) und vertrat die Meinung, dass die verstandesmäßige Aufklärung schon früher beginnen sollte als erst im Jugendalter. Hier bot sich im Speziellen die lustig, ironische Figur des „roten Kasperls“ an, um mit den Kindern auch im politischen Sinne ins Gespräch zu kommen.⁴⁸⁴ Zuvor stellte sich allerdings die Frage, wie der ungezogene Kasperl, der oftmals als Sauf- und Raufbold, Gauner und auch Mörder aufgetreten ist, erziehend auf die Kinder wirken konnte. Finden sich in dieser Figur Charakterzüge, die für die Proletarierkinder lehrreich sein können?⁴⁸⁵ Diese Frage beantwortet *Studynka* 1929 in der „Sozialistischen Erziehungsarbeit“ durchaus positiv:

[Kasperl ist] ... treuer Helfer der Unterdrückten...Rebell gegen die[, welche] ihre Gewalt und Macht missbrauchen ... (...) ... Als zielbewusster Arbeiter, der seine Kräfte nicht vergeuden darf ist er natürlich Abstinenzler, er raucht nicht, er trinkt nicht. Er beherrscht sich auch und schlägt niemand mehr tot.⁴⁸⁶

In diesem Sinne wurde „die Figur des Kasperls in der Tradition plebejischer Clowns früherer Jahrhunderte“⁴⁸⁷ interpretiert.

⁴⁸² Vgl. Weinkauff, Gina: Autorenportraits, S. 215-216 und vgl. SPÖ: Tesarek, Anton. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/tesarek-anton.html> (Stand: 29.09.11, 21:30 Uhr).

⁴⁸³ Weinkauff, Gina: Der rote Kasper. Das Figurentheater in der pädagogisch-kulturellen Praxis der deutschen und österreichischen Arbeiterbewegung von 1918-1933. Bochum: Deutsches Institut für Puppenspiel 1982 (= Puppenspielkundliche Quellen und Forschungen; 8). S. 34.

⁴⁸⁴ Vgl. Bundschuh, Werner: „Wir sind jung, die Welt ist offen...“. Zur Geschichte der „Kinderfreunde“ in Vorarlberg. Bregenz: Vorarlberger Autoren Gesellschaft 1998 [= Studien zur Geschichte und Gesellschaft Vorarlbergs; Sonderband 2]. S. 80-81.

⁴⁸⁵ Vgl. Heilig, Katharina Maria: Kann man den Kasperl derschlag'n? Zur Genealogie der Kasperliade. Dipl. der Universität Wien 1998. S. 130-131.

⁴⁸⁶ Studynka, F.: Der rote Kasperl, zitiert nach Suhr, Ernst-Friedrich: Der „Rote Kasper“. In: Suhr, Ernst Friedrich/Gina Weinkauff: Revolte im Kasperlhaus. Ein Lesebuch in Dokumenten und Bildern zum Puppentheater der Arbeiterjugendbewegung. Köln: Prometh Verlag 1983 (= Schriften des Instituts für deutsche und ausländische Arbeiterliteratur der Stadt Dortmund; 1). S. 11.

⁴⁸⁷ Bundschuh, Werner: „Wir sind jung, die Welt ist offen...“, S. 80.

Innerhalb der „Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher“ erlangte das Kasperltheater ungefähr ab 1925 größere Bedeutung. Noch größeren Einfluss gewann es, als diese Organisation 1930 zur Gänze in den „Reichsverein Kinderfreunde“ integriert wurde. Dies hatte zur Folge, dass eine eigene „Kasperlstelle“, die *Fritz Blazsovsky* leitete, als Unterabteilung der „Pädagogischen Geschäftsstelle“ eingerichtet wurde.⁴⁸⁸

Zum Inhalt von „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass das Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ 1927 im Verlag Jungbrunnen erschienen ist. In der „Vorrede“ merkt *Tesarek* an, dass dieser Text im Kreise „einer Arbeitsgemeinschaft von Erzieherinnen“⁴⁸⁹ erarbeitet wurde. Als Weihnachtsstück soll es „ein gewisses Gegengewicht gegen die so kitschigen und rührseligen Weihnachtsstücke“⁴⁹⁰ bilden. Den Rahmen des Kasperlstücks „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“⁴⁹¹ stellt eine Entwicklungs- und Desillusionierungsgeschichte dar, im Zuge derer sich der Glaube an den Weihnachtsmann als trügerische Wunschvorstellung herausstellt.

Seinen Ausgang nimmt die Geschichte am Weihnachtsabend in der Bauernstube zweier armer Pächter, die darüber klagen, dass sie sich trotz der harten Arbeit das ganze Jahr über kein Weihnachtsfest mit gutem Essen, kleinen Geschenken und Weihnachtsbaum leisten können. Dementsprechend jammert die Bäuerin: „Und so geplagt haben wir uns das ganze Jahr. Und der Gutsherr da drüben (man hört leise „O Tannenbaum“ singen), der hat es so schön, und bei uns... hu, hu, hu (weint ganz schrecklich weiter).“ (S. 6) Klar treten schon zu Beginn des Kasperlstücks die Gegensätze zwischen Arm und Reich, zwischen Fleißigen und Müßiggängern hervor. Kasperl, der mit den armen Bauersleuten mitfühlt und nicht verstehen kann, warum tägliches, hartes Arbeiten so schändlich belohnt wird, kommt zu einer vermeintlichen Lösung des Problems:

Jetzt hab ich's, jetzt hab ich's. Ich such den Herrn Weihnachtsmann. Die Leut erzählen überall, dass irgendwo so ein lieben, guten, braven, reichen, goldenen, gescheiten, brummenden und barterten Weihnachtsmann geben soll. Den will ich suchen und der muss euch helfen. (S. 7)

⁴⁸⁸ Vgl. ebda. S. 80 und vgl. Weinkauff, Gina: Der rote Kasper, S. 34-35.

⁴⁸⁹ Tesarek, Anton: Vorrede. In: ders.: Kasperl sucht den Weihnachtsmann. Wien: Jungbrunnen 1927. S. 2.

⁴⁹⁰ Ebda. S. 2.

⁴⁹¹ Zitiert wird im Folgenden aus Tesarek, Anton: Kasperl sucht den Weihnachtsmann. Wien: Jungbrunnen 1927.

An dieser Stelle beginnt nun die Suche nach dem Weihnachtsmann. Auf seiner Reise begegnet Kasperl einem Wachmann, einer Königsfamilie, die sich als absolut tat- und regierungsunfähig erweist, einem angeblichen Zauberer und zuletzt einem Krokodil. Am Ende „dieser Desillusionierungsgeschichte [stellt sich] die internationale proletarische Klassensolidarität als Alternative zum Kinderglauben an den Weihnachtsmann“⁴⁹² heraus.

Protagonistenanalyse: Der „rote Kasperl“ als der klassenbewusste Mensch

In „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ stellt sich der Protagonist selbst als der „rote Kasperl“ (S.10) vor, der mit vollem Namen eigentlich „Hans Kasper“ (S. 7) heißt. Mit der Beifügung „rot“ trägt er seine proletarische Klassenzugehörigkeit offen und selbstbewusst zur Schau. Dementsprechend antwortet Kasperl dem Wachmann, der seiner Personalien habhaft werden will: „Ich bin ja ein Proletarierkind.“ (S. 10), woraufhin der Wachmann abwehrend reagiert: „Das gehört doch nicht da her.“ (S.10) Empört erwidert Kasperl: „Na, wohin denn? Glauben S', dass ich mich schäm? Ich bin gar stolz darauf, dass mein Vater ein Proletarier war. Drum heiß ich ja auch der ‚rote Kasperl‘.“ (S. 10) Großes Klassenbewusstsein drückt sich in diesen Worten aus. Als Arbeiterjunge blickt Kasperl optimistisch in die Zukunft, wenn er singt: „Wir singen, die alten Zeiten sind tot,/Es leben die neuen Zeiten...“ (S. 9) Hier spiegelt sich das Selbstverständnis der Arbeiter als historische Kraft, die die Zukunft in Händen hält, wider. Generell liegt die Vermutung nahe, dass mit der Figur des klassenbewussten und selbstsicheren Kasperls das Selbstbewusstsein der Arbeiterkinder gestärkt werden sollte. So ist ein direkter Zusammenhang mit *Alfred Adlers* Theorie zum kindlichen Minderwertigkeitsgefühl, das u. a. auch durch die Zugehörigkeit zur proletarischen Klasse ausgelöst wird, nahe liegend (vgl. Kap. 2.2. „Kindheit und Minderwertigkeitsgefühl“). Bekräftigt wird meine These ebenso von *Gina Weinkauff*: „[Mit dem Kasperltheater] war (...) auch die Überwindung kindlicher Minderwertigkeitsgefühle durch emotionale Identifikation mit einem selbstbewusst-aufmüpfigen roten Kasper [intendiert].“⁴⁹³

Nun stellt sich die Frage, ob sich in der Figur des „roten Kasperls“ das Bild des „Neuen Menschen“ nach den (in Kapitel 4.3. aufgelisteten) vier Kriterien ausmachen lässt: Ist Kasperl der sittlich freie, solidarische und klar denkende Mensch, der als „Neuer Mensch“ die klassenlose Gesellschaft errichten möchte?

⁴⁹² Weinkauff, Gina: Autorenportraits, S. 216.

⁴⁹³ Weinkauff, Gina: Der rote Kasper, S. 36.

Wie ich bereits bei der Erstellung des Profils des „Neuen Menschen“ angemerkt habe, gehen sittlich freies und solidarisches Handeln oftmals konform. Auch ist sittlich freies Agieren zumeist die Voraussetzung für solidarisches Verhalten, weshalb sich die Grenzen zwischen diesen beiden Charakterzügen häufig fließend gestalten. Ebenso verhält es sich mit der Figur des „roten Kasperls“: Kasperl handelt ohne zu zögern gut, indem er Verständnis und Mitgefühl für die hart arbeitenden Bauersleute, die sich kein Weihnachtsfest leisten können, aufbringt und sofort seine Hilfe anbietet: „Na, na, ja, ja, da muss man ja helfen, da muss man ja helfen, da bleibt nichts anderes übrig.“ (S. 6) Damit zeigt sich Kasperl unmittelbar auch solidarisch mit den Unterdrückten und Ausgebeuteten. Aus seinem kindlichen Empfinden für Recht und Ungerechtigkeit fasst der Proletarierjunge den Entschluss, den armen Pächtern zu helfen. Rettung aus der Not erhofft sich Kasperl vom guten, lieben Weihnachtsmann, den er auf seiner Reise zu finden gedenkt:

Und ich werd ihn suchen in den heißen und in den kalten Ländern und keine Drachen und keine Riesen und keine Kaiser und Könige oder andere Viecher (...) sollen es verhindern können, dass ich zum Herrn Weihnachtsmann hintrete und sage: Herr Weihnachtsmann, schauen Sie. Da ist ein Bauer und eine Bäuerin. Die zwei haben das ganze Jahr fleißig gearbeitet. Sie haben gearbeitet, gearbeitet, nix wie gearbeitet. Und jetzt geht es ihnen so schlecht. Der reiche Herr Gutsbesitzer, der hat nix gearbeitet und wieder nix gearbeitet und ein drittes Mal nix gearbeitet und dem geht es gut, der hat ein Weihnachtsbaum. Aus diesem Grunde fordere ich Sie auf, mache ich Sie aufmerksam, stelle ich an Sie das Ersuchen, habe ich an Sie die Bitte und sage Ihnen: „Wenn Sie ein anständiger Weihnachtsmann sind, dann rennen Sie, so viel Sie können und bringen denen zwei braven Leuten einen Baum“... (S. 8)

Klares und logisches Denken lassen Kasperl deutlich Missstände erkennen: Tägliches, hartes Arbeiten bleibt wenig belohnt und garantiert den Betroffenen nicht einmal die eigene Existenz. Im Gegensatz dazu wird Müßiggang und Faulheit belohnt. Dabei kann sich der Gutsbesitzer sogar noch ein gütliches Auskommen leisten. Völlig unlogisch und widersinnig erscheint diese Rechnung, weshalb Kasperl sich auf die Suche nach dem Weihnachtsmann begibt, welcher Abhilfe schaffen soll. Nur am Rande klingt in diesem Zusammenhang an, dass die Wurzel des Übels im Privateigentum an Grund und Boden liegt, wenn der Bauer klagt: „Und der Gutsherr hat so viel Pacht von uns verlangt.“ (S. 5)

Zudem drückt sich die Fähigkeit zum klaren, logischen Denken auch in Kasperls Kritikfähigkeit aus, welche sich in Form des In-Frage-Stellens ausdrückt. So kommt

dem gewitzten Proletarierjungen gar nicht in den Sinn, sich vor höherrangigen Personen zu ducken, die nicht schlüssig ihre hervorragende Stellung argumentieren können. Vielmehr lässt Kasperl sich nicht klein machen und verteidigt leidenschaftlich seine ehrliche Existenz. Denn als er dem König nicht den scheinbar gebührenden Respekt erweist und konsequent dessen Autorität untergräbt, reagiert der Monarch unduldsam und droht ihm mit dem Gefängnis. Daraufhin kontert Kasperl:

Also, Sie Herr König, ich möcht mich einmal vorstellen. Für Sie bin ich der Herr Kasperl. Sie, ich bin ein ehrlicher Arbeiter. Hab mich das ganze Jahr fleißig geplagt. Was haben denn eigentlich Sie gemacht? Sie, Sie, Sie. Glauben Sie denn wirklich, dass König auch ein Geschäft ist? (S. 14)

Der Protagonist verweist auf seine Ehrlichkeit als fleißiger Arbeiter und stellt die Ehrwürdigkeit des Königs in Frage, indem er sein „Geschäft“ nicht anerkennt. Dass Kasperl die Königsfamilie für unanständig hält, impliziert auch seine Aussage, als er das Schloss wieder verlässt: „Na, wenigstens komm ich aus diesem Schloss heraus da. Wieder zu anständige Leut.“ (S. 18) Zuvor allerdings empört sich derselbe sehr über die Arroganz und Skrupellosigkeit der Königin, die ohne zu zögern das Leben Kasperls aufs Spiel setzen würde, um den Drachen zu töten, weil „Prinz Eduard [für diese Aufgabe] zu nobel ist und nur ein einziges Leben hat...“ (S. 18) Aufgebracht deckt der kecke Proletarierjunge die Gewissenlosigkeit, die sich hinter dieser Argumentation verbirgt, auf: „Da hört sich aber alles auf. Jetzt glauben Sie vielleicht, dass ein ehrlicher Arbeiter zehn Leben hat?“ (S. 18) Mit dieser spitzen Antwort entlarvt Kasperl den Irrsinn, der in dem Glauben liegt, dass das eine Leben mehr wert sei als ein anderes. Hinter diesen Szenen mit der Königsfamilie verbirgt sich zweifelsohne die ablehnende Haltung der Sozialdemokratie gegenüber der Monarchie. Bereits bei der einführenden Beschreibung der einzelnen Figuren wird dies artikuliert, wenn es heißt: „Schon im Kostüm [der Mitglieder der Königsfamilie] soll sich eine geschickte, nicht übertriebene Verspottung ausdrücken.“ (S. 3) Charaktereigenschaften wie Dummheit, Ängstlichkeit und Feigheit sollen mit den adeligen Herrschaften in Verbindung gebracht werden, was sich auch in deren Kleidung, Verhaltensweisen und Namen – so heißt der Prinz, Eduard von Hasenfuß – widerspiegelt. Zudem erweisen sich die Mitglieder des Königshauses als absolut tat- und regierungsunfähig, da sie nicht einmal mit einem Drachen, welcher sich als ein zuckersüchtiges Krokodil herausstellt, alleine fertig werden. Kasperl, der als klar denkender Mensch Autoritäten nicht unhinterfragt als solche akzeptiert und alle

Menschen – seien es nun Bauern oder Könige – grundsätzlich gleich behandelt, beurteilt den Einzelnen nach seinem Fleiß und seinem Arbeitseifer. Den König, den man bereits im Vorfeld beim Müßiggang beobachten konnte, stellt er in seiner Funktion in Frage, was sich nicht nur darin äußert, dass Kasperl sein „Geschäft“ als solches nicht anerkennt, sondern auch in folgender Äußerung deutlich zum Ausdruck kommt:

König (erholt sich, streng):

Ich bin der König dieses Landes...

Kasperl:

Noch allerweil? Sie das wundert mich. Unseren haben wir schon lang weggejagt. (S. 14)

Jedoch auch an anderer Stelle beweist Kasperl seine Fähigkeit zum klaren, selbstständigen Denken. So entlarvt er auf seiner Suche nach dem Weihnachtsmann einen Zauberer als Betrüger, der ihm beispielsweise weismachen will, dass es eine große Zauberkunst sei, Eis zu Wasser zu machen. Empört wendet er sich an den angeblichen Zauberer: „Ja, halten Sie mich für gar so blöd? (...) Das können Sie den dummen Leuten erzählen, aber mir, dem gscheiten Kasperl, net.“ (S. 21) Etwas seltsam mutet es daher an, dass der Protagonist Zauberei sofort als Unsinn erkennt, allerdings den Aberglauben an den Weihnachtsmann für durchaus real hält.

Abweichend von der Methode der Selbsterkenntnis deckt Kasperl schließlich den Glauben an den Weihnachtsmann auch nicht selbst als trügerische Wunschvorstellung auf, sondern das Krokodil – der vermeintliche Drache – bringt Klarheit in dieser Angelegenheit: „Aber dieser alte Herr, der als Weihnachtsmann/bekannt überall in Stadt und Land,/Ist nicht hier, ist auch nicht dort. Ist überhaupt/an keinem Ort.“ (S. 25) Traurig und ratlos vernimmt der Protagonist diese Worte: „Was, es gibt keinen Weihnachtsmann? O weh, o weh, ich armer Kasperl, was wird denn da mein Bauer und meine Bäuerin sagen.“ An dieser Stelle ist die Desillusionierungsgeschichte an ihrem Ende angelangt. Kennzeichnend ist jedoch für die märchenhaft-fantastische Reiseerzählung im Kontext der proletarischen Literatur der letztlich optimistische Ausblick, den man auch in diesem Kasperlstück findet: So sucht der nun desillusionierte Kasperl nach einem anderen Weg, wie er den armen Pächtern, mit denen er sich solidarisch erklärt hat, doch noch ein Weihnachtsfest ermöglichen kann. Und siehe da, Kasperl findet eine Lösung. Schließlich kehrt er mit Baum und Geschenken zu den fleißigen Bauern zurück, die sofort annehmen, der Weihnachts-

mann habe ihnen diese Freude beschert. Der nun geläuterte Kasperl klärt die einfachen Leute folgendermaßen auf:

Nix, nix, Weihnachtsmann. Setzt euch einmal her und lasst euch erzählen. Den Weihnachtsmann, den hab ich net gefunden. Weils nämlich gar keinen Weihnachtsmann gibt. Da war ich bei einem Wachmann und bei einem König und bei einem Krokodil und bei einem Zauberer und wieder bei einem Krokodil – eins hat mich zum andern geschickt – und zum Schluss hab ich erfahren, dass mich alle zum Narren halten. Da hab ich mir gedacht, jetzt werd ich selber Weihnachtsmann sein. Und wo ich dann hingekommen bin, zu unseren Genossen – alle haben mir geholfen. Die Holzknechte haben mir den Baum gegeben. Die Leute in der Kerzenfabrik die Kerzeln, die Bäcker und Zuckerbäcker die Wuchteln und Strudeln, die chinesischen Genossen haben gar einen Tee geschickt. Die Weber haben das Kopftüchel hergegeben und so können wir jetzt fein Weihnachten feiern. Ja, ja, die Leut, die Freundschaft sagen, die halten auch gut zusammen. (S. 27)

Nicht von einer imaginären, frommen Hoffnung nach dem Weihnachtsmann können sich die hart arbeitenden Menschen Hilfe erwarten, sondern nur in der internationalen Klassensolidarität finden die Proletarier Gemeinschaft und Rückhalt. Wechselseitige Versicherung und gegenseitige Hilfeleistung stellen die zentralen proletarischen Werte dar, weshalb es auch heißt: „[D]ie Leut, die Freundschaft sagen, die halten auch gut zusammen.“ (S. 27) Solidarisches Verhalten wird demnach im übertragenen Sinne als der Schlüssel zur positiven Veränderung – im Kleinen wie im Großen – präsentiert.

Nun gilt es zu beantworten, ob sich in der Figur des Kasperls das Bild des „Neuen Menschen“ widerspiegelt. Wie gezeigt werden konnte, handelt der Protagonist sittlich frei, indem er sich ohne zu zögern und ohne äußeren Zwang mit den ausgebeuteten Pächtern solidarisch erklärt und seine Hilfe anbietet. Gleichzeitig wird ein Prozess der Selbsterkenntnis freigesetzt, da Kasperl erkennen muss, dass es keine guten Mächte – wie den Weihnachtsmann – gibt, die Glück und Wohlergehen für die Zu-Kurz-Gekommenen bringen. Vielmehr kommt der aufgeweckte Proletarierjunge zu dem Schluss, dass die hart arbeitenden Menschen immer nur unter Ihresgleichen Solidarität und wechselseitige Versicherung finden werden. Der Prozess zur Selbsterziehung wird bei Kasperl wesentlich durch seine Fähigkeit, klar und selbstständig zu denken, unterstützt. Diese Eigenschaft drückt sich hier insbesondere durch die Disposition zur Kritikfähigkeit, welche sich durch das In-Frage-Stellen von Autoritäten (König) und von gesellschaftlich fragwürdigen

Zuständen (der Fleißige ist arm und der Faule ist reich) äußert. So kann an dieser Stelle die These, dass sich im „roten Kasperl“ das Bild des „Neuen Menschen“ wiederfindet insofern verifiziert werden, dass Kasperl alle Charaktereigenschaften besitzt, die ihn zum „Neuen Menschen“ machen. Allerdings müssen folgende Punkte einschränkend bemerkt werden: Die soziologischen Erkenntnisse über das Funktionieren der kapitalistischen Gesellschaft werden kaum oder nur oberflächlich berührt. Der Protagonist versteht im Grunde genommen nicht, wie die Welt, in der die Armut der Vielen den Reichtum der Wenigen bedeutet, funktioniert und worin die Ursachen dieses Ungleichgewichts bestehen. Deshalb kann Kasperl als „Neuer Mensch“ ohne das Verständnis für die gesellschaftlichen Wirkungszusammenhänge noch nicht den Entschluss fassen, bei der Errichtung der klassenlosen Gesellschaft mitzuwirken. Trotzdem ist er als Proletarierjunge von Anfang an klassenbewusst und über dieses Klassenbewusstsein erkennt er schließlich, dass Hilfe und Solidarität nur innerhalb dieser Klasse zu finden sind.

In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass das Kasperltheater für Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren konzipiert war. Und obwohl das Kasperltheater ursprünglich in Opposition zur alleinigen Gefühlsbildung *Kanitzscher* Prägung stand, ist hier sehr deutlich das Ziel, die Heranwachsenden gefühlsmäßig mit der Arbeiterbewegung in Verbindung zu bringen, klar sichtbar.⁴⁹⁴

4.3.2. Friedrich Feld: Tirilin reist um die Welt

Friedrich Rosenfeld, der auch unter seinem Pseudonym *Friedrich/Fritz Feld* bekannt ist, wächst als Sohn eines Rabbiners in Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Nach Abschluss des Gymnasiums beginnt er ein Studium der Germanistik, Anglistik und Kunstgeschichte, welches er jedoch nie abschließt. Stattdessen erhält er 1923 eine Anstellung als Feuilleton-Redakteur in der Kulturredaktion bei der renommierten Arbeiter-Zeitung, welche das zentrale Parteiorgan der Sozialdemokratie darstellt. Bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges im Februar 1934 avanciert *Feld* zu einem der wichtigsten Filmkritiker seiner Zeit. Als solcher sah er es als seine Aufgabe, die Arbeiterschaft vor Kitsch- und Schundfilmen zu warnen, deren einziges Ziel die Kapitalsteigerung der Filmindustrie sei. Der Film sollte ebenso wie das gute Buch zur geistigen Erhöhung des Proletariats beitragen, weshalb *Feld* als Förderer des ästhetisch und inhaltlich hochwertigen Films gelten muss. Damit ist er kein fügsamer

⁴⁹⁴ Vgl. Weinkauff, Gina: *Der rote Kasper*, S. 36 und vgl. Bundschuh, Werner: „Wir sind jung, die Welt ist offen...“, S. 80-81.

Parteisoldat, sondern – ganz im Gegenteil – ein unbequemer Geist, der als großer Kritiker der Kiba⁴⁹⁵, die durch ihre marktwirtschaftliche Orientierung hauptsächlich Schundfilme spielte, zum Leidwesen der SDAPÖ hervortritt. Schließlich erhält *Feld* sogar ein Verbot, Kritiken für Kiba-Filme zu schreiben.⁴⁹⁶

Berühmt wurde *Feld* jedoch nicht nur als Filmkritiker, sondern insbesondere auch als Kinder- und Jugendbuchautor. Die Mehrzahl seiner Werke entsteht zwar im Exil und nach 1945, allerdings fallen seine kinderliterarischen Erstlingswerke mit „Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder“ (1931) und „Der Flug ins Karfunkelland. Ein fast wahre Geschichte voll seltsamer Abenteuer“ (Manuskript um 1933) noch in die Zeit der Ersten Republik.⁴⁹⁷ Nach *Dolle-Weinkauff* müssen beide Werke „von ihrer Anlage und Aussage her zur proletarischen Kinderliteratur gerechnet werden.“⁴⁹⁸ Da in „Tirilin reist um die Welt“ die Bezüge zum proletarischen Leben und die Kritik an der kapitalistischen Wirtschaftsordnung noch viel stärker hervortreten als noch beim zweiten Jugendbuch, soll ersteres in weiterer Folge genauer analysiert werden.

Zum Inhalt von „Tirilin reist um die Welt“

Felds kinderliterarisches Erstlingswerk „Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder“ erschien 1931 in erster Auflage im Prager Verlag. Illustriert wurde es von Gerda Felden.⁴⁹⁹ Hier liegt mir allerdings die zweite Auflage aus dem Jahre 1957 vor, welche von Karl Köhler illustriert wurde und im Verlag Jungbrunnen erschienen ist.

Hinsichtlich der Form handelt es sich bei dieser Erzählung um einen Entwicklungsroman mit stark ausgeprägtem Desillusionierungsmotiv, das im Zuge einer Reise wirksam wird. Zudem finden sich Motive der Expeditionsgeschichte. Märchenhafte Elemente lassen sich mit den sprechenden Tieren, einem Eichhörnchen und einem Grubenpferd, einem Zauberring, mit dem man die Lüge von der Wahrheit unterscheiden kann, und mit dem Kampf zwischen den gelben Katzen und den grauen Ratten, welchen Tirilin mit einem Freund beobachtet, ausmachen. Diese

⁴⁹⁵ Anmerkung: Die Kiba (Kinobetriebsanstalt Ges. m. b. H.) wurde 1926 von der SDAPÖ gegründet.

⁴⁹⁶ Vgl. Mayr, Brigitte/Michael Omasta: Schreiben links vom Feuilleton. Aus dem Leben eines Filmkritikers vom Roten Wien ins Londoner Exil. In: Fritz Rosenfeld, Filmkritiker. Hrsg. von Brigitte Mayr und Michael Omasta. Wien: Verlag Filmarchiv Austria 2007. S. 7-26.

⁴⁹⁷ Vgl. Dolle-Weinkauff, Bernd: Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938), S. 102-103.

⁴⁹⁸ Ebda. S. 102.

⁴⁹⁹ Vgl. ebda. S. 105.

märchenhaften Requisiten dienen zumeist dazu, gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge darzustellen.

Der Inhalt von „Tirilin reist um die Welt“⁵⁰⁰ lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Tirilin, der seine Mutter schon früh verliert und als Sohn eines armen Holzfällers in bescheidenen Verhältnissen aufwächst, muss schon bald anhand von Besitz- und Wohnverhältnissen erkennen, dass die Menschen, obwohl äußerlich gleich, in Arm und Reich eingeteilt werden. Als sein Vater bei einem Arbeitsunfall sein Leben verliert, macht sich der kleine Junge mit seinem Kater Mulla auf die Suche nach dem Märchenland, in welchem niemand, der arbeitet, Hunger leiden muss. Den Eingang zum Märchenland verrät Tirilin Trix, das sprechende Eichhörnchen. Bald stellt sich jedoch heraus, dass das Märchenschloss, der vermeintliche Eingang zum Märchenland, nicht das erhoffte gerechte Land ist, sondern die luxuriöse Wohnanlage eines reichen, amerikanischen Industriellen. Hier freundet sich Tirilin mit dessen Sohn Bob an. Sein Ziel nicht aus den Augen verlierend, das Märchenland zu finden, darf der Protagonist an der Schiffsreise der Industriellenfamilie teilnehmen. Als kurzzeitiger Kapitän des Schiffes ordnet Tirilin an, dass die reichen Gäste und die hart arbeitenden Heizer täglich ihre Rollen tauschen. Allerdings erweist sich, dass die wohlhabenden Herrschaften aus eigener Kraft das Schiff keinen Knoten voranbringen. Enttäuscht macht sich Tirilin mit Bob im nächsten Hafen einer arabischen Stadt auf eigene Faust wieder auf die Suche nach dem Märchenland. Hier erfahren sie am eigenen Leibe, wie „Gold über das Recht gesetzt“ (S. 84) wird. Auf ihrer Flucht kommen die beiden Kinder in eine zerstörte Stadt, in welcher Nacht für Nacht gelbe Katzen gegen graue Ratten kämpfen. Was es mit dieser Begebenheit auf sich hat, erfahren Tirilin und Bob von einem alten Mann. Innerhalb dieser Geschichte werden auf einfache Weise die Gesetze und Ursachen des Krieges auseinandergesetzt. Auf der weiteren Suche nach dem Märchenland durchqueren die beiden die Teppichweber- und die Perlentaucherstadt. Kinderarbeit präsentiert sich ihnen hier als gängige Praxis und Tirilin und Bob erfahren, welches Übel im Privateigentum an den Produktionsmitteln liegt. Schließlich gelangen die beiden Ausreißer auch nach China. Als Einheimische eines kolonisierten Landes werden die Chinesen von den scheinbar überlegenen Weißen unterdrückt und wie Sklaven gehalten. Auch an diesem Ort kann sich das Märchenland nicht befinden. Wieder mit Bobs Familie vereint, gelangt Tirilin schließlich noch nach Amerika, wo er

⁵⁰⁰ Zitiert wird im Folgenden aus Feld, Friedrich: Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder. Schutzumschlag, Einband und Illustrationen von Karl Köhler. Wien: Jungbrunnen 1957.

mit seinem Freund die Traum- und Märchenfabrik Hollywood besucht. Das Märchenland befindet sich hier jedoch auch nicht. Nach einem schrecklichen Unfall in einem Bergwerk, an dem Bobs Vater als Besitzer der Anlage nicht ohne Schuld ist, kehrt Tirilin desillusioniert, aber selbstbewusst und geläutert in sein Heimatdorf zurück. Er weiß jetzt, dass es das Märchenland auf Erden noch nicht gibt, dass es aber durch Menschhand auf dieser Welt geschaffen werden kann. Mit dem Ausblick, sich am Aufbau der neuen Gesellschaft beteiligen zu wollen, endet diese Erzählung. Zentral ist das Werk „Tirilin reist um die Welt“ an dieser Stelle auch deswegen, weil *Kanitz* dieses Buch in der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ (1931) über alle Maßen lobt und es sogar als „das sozialistische Märchenbuch“⁵⁰¹ bezeichnet (vgl. Kap. 3.2.2.). Das Fehlen einer eigenständigen, dichterisch und ästhetisch hochwertigen sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur wurde bis zu diesem Zeitpunkt immer wieder zum Ausdruck gebracht, wie das auch aus *Kanitz'* Worten hervorgeht:

Seit einer Reihe von Jahren führen wir in dieser Zeitschrift und auch anderswo darüber Klage, dass es bisher noch nicht gelungen ist, ein Kinderbuch zu schreiben, das Märchenwelt und Abenteuerlust glücklich mit sozialistischer Weltanschauung verbindet. Wir haben eine Fülle von prächtigen Märchen und Abenteuern, aber sie sagen den Kindern nichts von den sozialen Ungerechtigkeiten in dieser Welt. Und wir haben auch eine Reihe von Versuchen, sozialistische Märchen zu schreiben, aber die allzu aufdringliche Tendenz hat das dichterische Kunstwerk vollkommen erschlagen.⁵⁰²

Mit *Fritz Rosenfelds* Werk „Tirilin reist um die Welt“ schien nun endlich eine Form gefunden worden zu sein, die dem hohen inhaltlichen und künstlerischen Anspruch einer spezifischen, sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur gerecht werden konnte. In diesem Sinne schreibt *Kanitz*: „Nochmals möchte ich betonen, dass ich bisher kein Buch zu Gesicht bekommen habe, in dem in so ungezwungener, liebenswürdiger Weise Märchen und soziale Wirklichkeit miteinander verbunden werden.“⁵⁰³ Darüber hinaus sah *Kanitz* mit diesem Werk die erzieherischen Anforderungen, die man mit dem guten Jugendbuch verfolgte, durchaus erfüllt: „Wer dieses Buch Arbeiterkindern zugänglich macht, der kann damit rechnen, dass er den

⁵⁰¹ Kanitz, Otto Felix: Bücherschau, S. 282.

⁵⁰² Ebda. S. 282.

⁵⁰³ Ebda. S. 282.

Kindern damit innige Freude bereitet; aber er kann auch sicher sein, dass er dadurch ein Stück edelster sozialistischer Erziehungsarbeit geleistet hat.“⁵⁰⁴

Protagonistenanalyse: Tirilin als Sinnbild des „Neuen Menschen“

Hier stellt sich nun die Frage, ob sich in Tirilin das Bild des „Neuen Menschen“ widerspiegelt. Meine These lautet hierzu, dass Tirilin als Sinnbild des „Neuen Menschen“ zu verstehen ist, der die Eigenschaften des klar denkenden, sittlich freien und solidarisch handelnden Menschen in sich vereint und sich als solcher mit der Aufgabe des Erbauers der zukünftigen klassenlosen Gesellschaft identifiziert. Der Weg hin zum „Neuen Menschen“ muss sich nach den sozialistischen Erziehungsvorstellungen als Selbsterziehungs- und Selbsterkenntnisprozess gestalten. Dieser Prozess vollzieht sich hier – wie auch bei „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ – im Zuge einer Reise, bei der der Vorgang der Desillusionierung in Gang gesetzt wird, wodurch sich Erkenntnisse über das Funktionieren der kapitalistischen Gesellschaft ergeben.

Besonders stark ausgeprägt ist bei Tirilin die Fähigkeit zum klaren und kritischen Denken. Gesellschaftlich akzeptierte Gegebenheiten und Unterschiede zwischen den Menschen fallen dem kleinen Holzfällerjungen auf und bieten Anlass, diese zu hinterfragen oder aber auch in Frage zu stellen. Durch Reflexion des Erfahrenen und Gesehenen gelangt der Protagonist zu eigenen Erkenntnissen über gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge.

Tirilin wird als „immer neugierig“ (S. 5) und wissbegierig beschrieben, allerdings können die Erwachsenen in seinem Umfeld seine Fragen oft nicht beantworten, weshalb sie „diesen Fragen immer aus[weichen]“ (S. 12). Die Unterschiede zwischen den Menschen fallen dem kleinen Jungen schon sehr bald anhand der Wohnverhältnisse auf. So denkt sich Tirilin eines abends als er sich auf seinem harten Strohlager bettet:

Es knisterte und war gar nicht weich. In dem Haus der fremden, schlanken Frau hatte er viele schöne Polster gesehen, und als sie einmal wegschaute, hatte er sich den Mut genommen, eines anzufassen. Wenn man seinen Kopf auf eines dieser weichen Polster legen könnte! Dass der Tisch und die Stühle in der Hütte nicht so schön waren wie Tische und Stühle in den Häusern der reichen Bauern, das machte nicht soviel aus. Aber ein weiches Bett – das wäre schon schön gewesen! (S. 12-13)

⁵⁰⁴ Ebda. S. 282.

Wie aus dieser Textpassage hervorgeht, differenziert der Protagonist bereits klar zwischen Arm und Reich. Dabei bleibt der Junge bescheiden und gibt sich mit dem wenigen Habe seiner Familie zufrieden. Nur einzelne Dinge wünscht sich Tirilin für ein besseres Auskommen: ein weiches Bett und, was noch viel wichtiger ist, ausreichend zu essen. Der Vater „plagte sich vom frühen Morgen bis zum späten Abend (...) und war, wenn er heimkehrte, so müde, dass er sogleich in einen tiefen Schlaf verfiel“ (S. 4), heißt es zu Beginn der Erzählung. Trotzdem reicht das Geld nie aus, um satt zu werden. Meistens lässt der Holzfällerbub die Kosten für das Notwendigste aufschreiben, doch eines Tages wird ihm auch das versagt: „Ich kann ihm [= dem Vater] doch nicht Geld schenken“ (S. 17), empört sich der Bäcker. Daraufhin erwidert Tirilin: „Warum nicht? (...) Sie haben ja soviel in der Lade?“ (S. 17) Traurig kehrt der Junge zu seinem Vater zurück und fragt:

„Vater, muss man im Märchenland auch alles bezahlen? Oder bekommt man dort Kleider und Essen ohne Geld?

Der Vater lacht.

„Im Märchenland bezahlt man nichts. Dort gehören alle Dinge allen Menschen.“

„Warum wandern dann die armen Leute nicht ins Märchenland?“

„Weil sie den Weg nicht wissen, Tirilin.“

„Ich werde ihn finden“, sagte Tirilin. „Und ich werde ihn allen armen Leuten zeigen.“ (S. 17-18)

Klar sieht der Holzfällerbub die bestehende Ungerechtigkeit, kann sie jedoch nicht begreifen. Denn „mehr als von früh bis nachts arbeiten“ (S. 17), kann der Vater nicht und „doch sind wir nur Bettler“ (S. 17), stellt Tirilins Papa fest. Aus diesem Grund flieht der Junge in die Illusion des Märchenlandes, in dem „alle Dinge allen Menschen [gehören]“ (S. 18) und nimmt sich fest vor, dieses zu finden. Seine Reise beginnt nach dem Tode seines Vaters, an dem er nur begreift: „Wenn Geld da wäre, müsste der Vater nicht sterben.“ (S. 25) Die letzten Worte des sterbenden Holzfällers spiegeln deutlich das zukunftsorientierte Kindheitsbild der Sozialdemokratie der Zwischenkriegszeit wider: „Weine nicht, Tirilin. Die Welt ist weit und sie gehört dir, weil du jung bist.“ (S. 27)

Auf seiner Reise findet der kleine Junge zuerst das vermeintliche Märchenschloss. Hier zerstreuen sich bald seine Vorstellungen von einer Königsfamilie. Dies wird bereits bei der ersten Begegnung mit dem Millionärssohn Bob ausgedrückt, den er wegen seiner weißen Kleidung zuerst für einen Küchenjungen hält:

„Ich bin kein Küchenjunge. Dieses Schloss gehört meinem Vater.“

Tirilin blieb überrascht stehen.

„Dann bist du eigentlich der Prinz aus dem Märchenland?“

„Das werde ich wohl sein“, antwortete der Junge.

Tirilin sah nun recht ungläubig drein. Er hatte sich einen Prinzen ganz anders vorgestellt; in seidenen Kleidern, mit einem Degen an der Seite und einer goldenen Krone im Haar. (S. 40)

Auch die anderen Familienmitglieder entsprechen so gar nicht Tirilins Vorstellungen einer Königsfamilie; insbesondere zerschlagen sich bald die moralischen Ansprüche, die der Holzfällerbub von herrschaftlichen Menschen erwartet. Dass dieser Ort nicht das Märchenland sein kann, bemerkt der Protagonist spätestens dann, als hier auch zwischen Arm und Reich unterschieden wird. Zugleich stellt sich Tirilin an dieser Stelle erstmals die Frage, worin tatsächlich der Unterschied zwischen den Privilegierten und den weniger Wohlhabenden liegt. Dementsprechend heißt es, als Tirilin Bob mit einem armen Balljungen vergleicht:

Er sah seinen Freund Bob an und verglich ihn mit dem Jungen. Sie waren beide gleich groß, sie hatten beide braune Haare, sie hatten beide blaue Augen, sie hatten beide zwei Arme und zwei Beine und Ohren und Schultern und liefen umher und freuten sich, wenn die Sonne schien, und spielten gern mit Tieren und Blumen. Wenn man sie beide ausgezogen und nebeneinander gestellt hätte, hätte man sie kaum unterscheiden können. Aber der eine trug schöne Kleider und hatte alles, was er haben wollte, der andere ging in Lumpen, lief Bällen nach, ließ sich schlagen und schelten und hatte nicht einmal das Futter für eine Katze. Der eine schützte seine Augen vor der Sonne mit einer weißen Kappe und trug weiche, bequeme Schuhe, der andere musste sich die Stirn versengen lassen und riss sich die Füße an den Steinen wund. Der eine konnte essen, was er sich wünschte, und der andere war hungrig und musste froh sein, ein Stück trockenes Brot zu bekommen. (S. 47)

Klar erkennt Tirilin, dass Mensch gleich Mensch ist, dass es keine körperlichen Besonderheiten gibt, die den einen berechtigen würden, sich über den anderen zu erheben. Nur äußerliche Merkmale, wie Kleidung, Wohn- und Besitzverhältnisse und der Zugang zu Lebensmitteln, markieren den Unterschied, ob jemand arm oder reich ist. Wenn diese äußerlichen Kennzeichen jedoch hinfällig werden, stellt sich die Frage von neuem, worin der „berechtigte“ Gegensatz zwischen den Menschen liegt: „Als sie in den Spiegel sahen, waren sie beide erstaunt: sie waren gleich gekleidet und sahen wie Zwillingenbrüder aus (...).“ (S. 52)

Selbst am Bord der „Möwe“, dem Schiff der Industriellenfamilie, muss Tirilin erkennen, dass es in dieser Welt ein Unten und Oben gibt: Währenddessen die

Heizer im Bauch des Schiffes schufteten und unter der schweren Last der Arbeit zusammenbrechen, flanieren die wohlhabenden Gäste an Deck der „Möwe“, speisen vornehm und gehen ihren Vergnügungen nach. Als zwischenzeitlicher Kapitän des Schiffes nimmt Tirilin diese Ungerechtigkeit wahr und ordnet sofort an, „dass morgen die Heizer an Deck bleiben und die Gäste an die Maschinen gehen.“ (S. 58) Dabei sollten die Rollen jeden Tag gewechselt werden, aber bereits am ersten Tag stellt sich heraus, dass weder der Heizer in der Lage ist, das Schiff vernünftig zu steuern noch die vermögenden Gäste im Stande sind, im Heizraum genügend Antrieb zu erzeugen. Deshalb möchte Bobs Vater die Ordnung wieder herstellen, woraufhin Tirilin diese sogenannte „Ordnung“ massiv in Frage stellt:

„Meine Gäste sind sehr unzufrieden mit dir, du bringst alles aus der Ordnung, sagen sie.“

„Ist es denn in Ordnung, dass die einen arbeiten und schwitzen und zusammenbrechen, während die anderen nichts tun und in der frischen Luft spazieren gehen? Ist es in der Ordnung, dass die einen sich in der heißen Küche plagen und die anderen, die nichts gearbeitet haben, die besten Speisen aufessen?“

„Das ist einmal so auf der Welt“, sagte Bobs Vater.

„Dann werde ich es ändern“, rief Tirilin.

„Du willst es ändern?“

„Wenn ich groß und stark sein werde, will ich allen Menschen sagen, dass sie nicht für die anderen arbeiten sollen, die nichts tun.“

„Du bist ja ein ganz gefährlicher Bursche, Tirilin. Man muss ja Angst vor dir haben.“

„Nur wer ein schlechtes Gewissen hat, muss Angst haben.“ (S. 64)

Die allgemein akzeptierte, vermeintliche Ordnung ist es, die Tirilin als klar denkender Mensch nicht anerkennen will. Dabei nimmt er sie viel mehr als herrschende Ungerechtigkeit wahr und lässt in seinem kindlichen Trotz verlautbaren, gegen diese Ordnung in Zukunft ankämpfen zu wollen.

Auch in der arabischen Stadt findet der Holzfällerjunge nicht das erhoffte Märchenland, sondern muss am eigenen Leibe verspüren, „wie Gold über das Recht gesetzt“ (S. 84) wird. Zudem wird er Zeuge eines Putsches und erfährt vom selbst ernannten Kalifen, wie sich ein Unrechtsregime an der Macht halten kann: „Doch die Reichen und Mächtigen, die Stützen meines Thrones, musst du [= Hassan, der betrügerische Kaufmann] verschonen! Wehe, wenn du von ihnen Steuern eintreibst! Du darfst sie mir nicht zu Feinden machen! Bei den Armen hole dein Geld!“ (S. 85)

Auf der Flucht queren Tirilin und Bob auch eine verfallene Stadt, in der jede Nacht gelbe Katzen gegen graue Ratten kämpfen. Von einem alten Mann erfahren die

Kinder, dass auf dieser Stadt ein Fluch läge. In Folge wird den beiden Ausreißern die Geschichte von Balbuk erzählt. Hierbei erfahren sie die Gesetze und Ursachen des Krieges:

Aber nicht nur Gold und Silber lag in ihren [= der Kaufleute] Kammern, sondern auch Waffen. Die vielen Kriege verschlangen Tausende von Schwertern und Gewehren. Die Fürsten brauchten Waffen, um ihre Heere auszurüsten. Da kauften die Kaufleute aus allen Ländern Waffen zusammen und stapelten sie auf. So zogen sie doppelten Nutzen aus den Kriegen.

Als aber zwei Jahre lang Friede war, begannen sie zu fürchten, dass die Waffen ungenutzt in ihren Kammern verrosteten würden. Das durfte nicht sein! Sie hatten die Waffen für den Krieg gekauft, so musste eben Krieg geführt werden. (S. 98)

Die Habgier der Kaufleute wird hier als wesentliche Ursache des Krieges angeführt. Die Kaufleute waren es auch, die den Untergang der ehemals blühenden Stadt Balbuk bewirkt haben, weshalb sie nun auf ewig verflucht sind, in Gestalt von Katzen und Ratten gegeneinander zu kämpfen, ohne dass es jemals einen Sieger oder Verlierer geben wird.

Jedoch auch in der Teppichweberstadt finden Tirilin und Bob das Märchenland nicht. Hier werden sie viel mehr mit Kinderarbeit konfrontiert und erfahren durch geschicktes Fragen, warum die arbeitenden Menschen der Armut nicht entfliehen können. Dementsprechend heißt es im Gespräch mit einem Teppichweberjungen:

„Teppiche sind doch so teuer“, sagte Bob. „Ihr müsst doch gut bezahlt werden.“

„Die Teppiche sind teuer – aber das Geld, das sie einbringen, fließt in die Taschen der Händler, für die wir arbeiten. Wir bekommen nicht viel. Sie geben ihre Webstühle her und die Wolle – wir haben nur unsere Hände. Und Hände sind billig. Hände werden nicht hoch bezahlt.“

„Warum kauft ihr nicht einen eigenen Webstuhl? Dann gehört der ganze Ertrag eurer Arbeit euch!“

„Ein Webstuhl würde viele Silberstücke kosten. Wo sollten wir die hernehmen? (...) Und nie werden wir mit unserer Hände Arbeit so viel verdienen, um einen eigenen Webstuhl kaufen und wieder für uns arbeiten zu können.“ (S. 101-102)

An dieser Stelle wird aufgezeigt, dass das Privateigentum an den Produktionsmitteln in den Händen von Wenigen die Armut der Vielen und das Leben am Existenzminimum bedeutet.

Auch in China bietet sich Tirilin und Bob ein ähnliches Bild: Ein Heer von Unterdrückten und Ausgebeuteten steht den wenigen Privilegierten gegenüber. Da

dieses Land eine Kolonie ist, werden die beiden Jungen zusätzlich mit Rassismus konfrontiert, der die Unterschiede zwischen den Menschen rechtfertigen soll. In diesem Sinne ist auch Li-Hungs Rede zu verstehen: „Sie werden mich nicht freilassen. Ich bin nur ein Gelber und habe einen Weißen geschlagen. Ich bin nur ein Sklave und habe einen Herrn geschlagen.“ (S. 116) Auf Li-Hungs Wunsch hin bringen die beiden Buben seiner Mutter sein Erspartes. Dabei treffen sie dessen Bruder, der, um etwas Geld zum Überleben zu verdienen, ein Gefängnis für seine Brüder bauen muss. Dieser Umstand trifft bei Tirilin gänzlich auf Unverständnis. Seine Fähigkeit zum klaren und kritischen Denken drückt sich hier in seinen Fragen am deutlichsten aus:

„Verstehst du das?“ fragte Tirilin, als sie weitergegangen waren. „Er baut ein Gefängnis für seinen Bruder? Er baut die Mauern, gegen die sein Bruder verzweifelt anrennen wird, an denen er sich die Hände wund schlagen, den Kopf wund reiben wird? Und er muss dies tun, um nicht zu verhungern?“ (S. 118)

Immer klarer sieht Tirilin diese Welt, immer offensichtlicher zeichnen sich die Ungerechtigkeiten ab, da kann selbst die Traum- und Märchenfabrik Hollywood, in der mit viel Aufwand versucht wird, eine heile Welt vorzuspielen, nicht darüber hinwegtäuschen, dass die reale Gesellschaft ungerecht eingeteilt ist.

Zuletzt besuchen Tirilin und Bob ein Bergwerk, das Bobs Vater gehört. Hier werden die beiden Jungen und Bobs Vater Zeugen eines Bergwerkunglücks, bei dem zweiundzwanzig Menschen ihr Leben aufgrund von massiven Sicherheitsmängeln verlieren. Von Aufsehern durch Pistolen geschützt, nähern sich die drei dem Unglücksort, wobei der Holzfällerbub sich fragt: „Was hat Bobs Vater getan, dass man ihn mit Pistolen vor den Menschen schützen musste?“ (S. 129) Bald gellt durch die Luft: „Er ist schuld an ihrem Tod (...). Nur er.“ (S. 130) Die darauf folgende Anklage eines Arbeiters an Bobs Vater ist in Folge Auslöser eines Reflexionsprozesses bei Tirilin:

Die Frau hat recht. Du [= Bobs Vater] bist schuld. Wir arbeiten für dich dort unten in der ewigen Finsternis, wir reißen uns die Hände wund an den Steinen, wir graben Kohle für dich, wir hungern, während du in deinem Schiff um die Erde fährst, in der Sonne, zwischen Himmel und Meer. Wir haben nie das Meer gesehen und wir wissen nicht, wie es ist, auf einem weißen Schiff in der Sonne zu liegen. Damit du noch mehr Geld hast und immer mehr, müssen wir sterben. Hast du denn gar kein Herz und kein Gewissen? Freut dich denn die Sonne und der Himmel, wenn du weißt, dass in diesem Augenblick in deinen Bergwerken Arbeiter ersticken,

Arbeiter von Steinen erschlagen, Arbeiter von explodierenden Gasen zerfetzt werden?“ (S. 130)

Diese Rede hat großen Eindruck auf Tirilin gemacht. Da Bobs Vater jegliche Verantwortung an dem Tod der Verunglückten abstreitet, zieht der Junge seinen Zauberring zurate, der keinen Zweifel daran lässt, dass der Bergwerksbesitzer schuld am Unglück ist. Gleichzeitig setzt ein Selbstreflexionsprozess ein: „Da wurde Tirilin blass; hatte nicht auch er in diesem Schloss gewohnt, war nicht auch er in diesen Automobilen, auf diesem Schiff gefahren, trug nicht auch er einen Teil der Schuld am Tode der zweiundzwanzig?“ (S. 134) Ab diesem Zeitpunkt konnte der Holzfällerbub den Reichtum des Millionärs nicht mehr genießen. All das Erfahrene hat ihn klar sehen gemacht und nun wusste er: „dort unten liegt eine Welt voll Kummer und Unrecht, eine Welt voll Verzweiflung und unerfüllter Sehnsucht.“ (S. 134) Bald darauf nimmt Tirilin Abschied von Bob und dessen Vater und beschließt, aus eigener Kraft in sein Heimatdorf zurückzukehren. Ohne die bequemen Hilfsmittel gestaltet sich die Reise schwieriger und mühsamer, aber immer wieder gehen ihm dieselben Fragen durch den Kopf:

Warum die Schuster, die Schuhe machen, mit zerrissenen Schuhen gehen. Warum die Schneider, die die Kleider machen, nur zerlumpte Röcke tragen. Warum die Arbeiter in der Automobilfabrik, die die Automobile herstellen, zu Fuß durch den Kot der Straße gehen müssen. Warum die Maurer, die die Wolkenkratzer errichten, in verfallenen Hütten hausen. Warum die Menschen, die arbeiten, die Früchte ihres Fleißes immer denen geben, die nicht arbeiten, aber eine gefüllte Brieftasche haben, aus der sie Banknoten nehmen und alles bezahlen. (S. 135-136)

Man sieht an den angeführten Beispielen deutlich, dass die Frage oder das In-Frage-Stellen als Methode der sozialistischen Erziehung den Selbsterziehungs- und Selbsterkenntnisprozess einleitet und vorantreibt. Dabei ergänzt sich in Erfahrung gebrachtes Wissen (z. B über den Krieg oder über das Privateigentum an den Produktionsmitteln) mit Vorgängen der Selbstreflexion. Demzufolge besteht kein Zweifel darüber, dass Tirilin die Fähigkeit des klaren, kritischen Denkens mitbringt. Nun gilt es noch zu analysieren, ob der Protagonist auch sittlich frei und solidarisch handelt. Diese Eigenschaften lassen sich an verschiedenen Stellen ausmachen, wie in Folge gezeigt werden soll. So beispielsweise bei einer Begegnung mit einem reichen Bauern und seinem Knecht:

Tirilin aber drehte sich um und sah den Knecht müde durch den Staub der steinigen Straße stolpern.

„Warum darf dein Knecht nicht reiten?“ fragte er den Bauer.

„Er ist ein Knecht“, sagte der Bauer. „Er soll sehen, dass ein Unterschied ist zwischen mir und ihm. Mir gehört das Land, auf dem er arbeitet, er hat nichts, und wenn ich ihn heute wegschicke, muss er hungern. Er ist nicht meinesgleichen. Die Esel gehören mir. Der Knecht hat seine Füße. Für ihn füttere ich meine Esel nicht.“

„Es ist aber gar nicht schön von dir“, sagte Tirilin, „dass du deinen Knecht zu Fuß laufen lässt. Er soll auf meinem Esel reiten und ich gehe wieder ein Stück zu Fuß. Dein Knecht wird müde sein.“ (S. 33-34)

Unbeeindruckt von der hochmütigen Rede des Bauern setzt sich Tirilin für den armen Knecht ein. Die Argumentation, dass jemand minderwertig sei aufgrund kleinerer Besitzverhältnisse, ist für den Holzfällerbub nicht nachvollziehbar. Nach seinem natürlichen Rechtsverständnis handelnd, sieht der klar denkende Junge im Bauern sowie auch im Knecht immer nur den Menschen, die als solche nichts voneinander unterscheidet. Tirilin agiert sittlich frei, da er sich ohne äußerlichen Zwang mit dem Schwächeren solidarisch erklärt und sich darüber hinaus sogar bereit erklärt, anstatt des Knechts zu Fuß zu gehen. Ähnliche Handlungsabläufe finden sich in „Tirilin reist um die Welt“ auch an anderen Stellen. So tauscht der Protagonist mit dem armen Balljungen für einige Stunden die Rollen und setzt sich für Omar, dem betrogenen Kupferschmied, – ungeachtet dessen, dass er sein eigenes Leben damit aufs Spiel setzt – ein. Auch bei Li-Hung, dem ausgezehrteten Chinesenjungen, zögert Tirilin keine Sekunde, ihm zu Hilfe zu eilen:

Zwei Polizisten erschienen, um Li-Hung zu fesseln und abzuführen. Da sprang Tirilin vor und riss die Polizisten am Arm:

„Seht ihr denn nicht – er ist krank! Er fiebert! Er wusste doch nicht, was er tat!“

Der Besitzer suchte Tirilin wegzudrängen.

„Wie kannst du dich denn für einen Chinesen einsetzen! Du bist doch ein Weißer, du gehörst doch zu unserer Rasse!“

„Ich bin ein Mensch wie er“, schrie Tirilin. „Und Li-Hung ist mein Freund.“ (S. 115-116)

Die Argumentation der Rassenüberlegenheit lässt Tirilin nicht gelten, weil sie für ihn nicht nachvollziehbar ist. „Ich bin ein Mensch wie er“ (S. 116): Konsequenter handelt der Holzfällerbub nach dieser Überzeugung. Seine Fähigkeit zum klaren Denken wird für Tirilin oftmals Ausgangspunkt für sittlich freies und solidarisches Handeln.

Als sittlich freier, solidarischer und klar denkender Mensch kehrt der Holzfällerbub wieder in sein Heimatdorf zurück. Die Reise hat dem Jungen die Augen über das

bestehende Unrecht in der Welt geöffnet. Sein Ziel sieht er nun deutlich vor sich, wie im Gespräch mit Purzelmann, dem Postboten, zum Ausdruck kommt:

„Ich will ein Holzfäller sein wie mein Vater. Aber ich will die anderen Holzfäller lehren, Bäume zu schlagen und Bretter zu schneiden für Häuser, die allen Menschen gehören. Sie werden mich verstehen, denn sie sind arm wie ich. Und wenn wir so viel Holz beisammen haben, dass wir eine ganze Stadt daraus bauen können und viele Städte, ein ganzes Land, dann wollen wir an die Arbeit gehen.

In diesem Land wird niemand hungern und niemand vor Not sterben. Die anderen Menschen werden von uns lernen und es machen wie wir. Dann endet auf der ganzen Erde das Elend und die Verzweiflung. Dann ist überall das Märchenland, das jetzt nirgends ist.“

„Du willst also das Märchenland erst erschaffen?“ fragte Purzelmann und schüttelte den Kopf.

„Ja, Purzelmann“, sagte Tirilin und umspannte mit der Hand fest den Schaft seiner Axt. „Das weiß ich jetzt: wir müssen uns das Märchenland erst erschaffen.“ (S. 139)

Durch geschickten Einsatz des Desillusionierungsmotivs wurde bei Tirilin ein Selbsterkenntnisprozess, ganz nach den methodischen Vorstellungen der sozialistischen Erziehung, in Gang gesetzt. Durch gezieltes Erfragen und In-Frage-Stellen von gesellschaftlich akzeptierten Verhältnissen und Zuständen kommt Tirilin als klar denkender Mensch zu dem Schluss, dass das Märchenland erst durch Menschenhand erschaffen werden muss. Dieses Land soll aber nicht durch Klassenkampf erzwungen werden, sondern durch genossenschaftliche Arbeit, Vernunft und Vorbildwirkung errichtet werden. Tirilin sieht sich als Erbauer der zukünftigen, klassenlosen Gesellschaft, in der niemand Not leiden muss, der arbeitet. An dieser Stelle kann die These, dass Tirilin als Sinnbild des „Neuen Menschen“ gelten muss, verifiziert werden, da er – wie gezeigt werden konnte – als sittlich freier, klar denkender und solidarischer Mensch alle Eigenschaften des „Neuen Menschen“ in sich vereint und – anders als der rote Kasperl – das Ziel, die gewaltlose Errichtung der klassenlosen Gesellschaft, deutlich vor Augen hat.

5. Zusammenfassung

Ausgehend von der Forschungsfrage, inwiefern der Diskurs des „Neuen Menschen“ in die österreichische Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik Eingang gefunden hat, habe ich die These aufgestellt, dass sich das Bild des „Neuen Menschen“ in kinderliterarischen Werken von Autoren im Umfeld der Sozialdemokratie widerspiegelt. Um meine These zu präzisieren, musste ich zuerst herausfinden, was sich hinter dem Schlagwort des „Neuen Menschen“ verbirgt. Dazu war es notwendig, sich mit dem sehr umfassenden sozialistischen Erziehungsdiskurs dieser Zeit auseinanderzusetzen.

Das Arbeiterkind gelangte in Österreich – anders als das bürgerliche Kind – erst um die Jahrhundertwende mit dem Erstarken der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei in den Blickpunkt der Erziehungswissenschaft. Mit dem Sturz der Monarchie und beeinflusst vom marxistischen Fortschrittsgedanken fühlte man sich am Beginn einer neuen Zeit angelangt, an deren Ende die kommunistische, klassenlose Gesellschaft stehen musste. Da man jedoch den revolutionären Klassenkampf ablehnte und viel mehr der Überzeugung war, dass der Kommunismus erst psychologischer Voraussetzungen bedurfte, ging man daran, ein sozialistisches Erziehungskonzept zu entwickeln, dessen Ziel der „Neue Mensch“ sein sollte. Dieses Erziehungsziel richtete sich insbesondere an die heranwachsenden Arbeiterkinder, die zu „Neuen Menschen“ erzogen den gewaltlosen Übergang in die klassenlose Gesellschaft ermöglichen sollten. Dabei hatte man ein sehr zukunftsorientiertes Kindheitsbild vor Augen und lebte in dem Bewusstsein, dass das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft zu betrachten ist. Dass es aber zur Errichtung der neuen Gesellschaft beitragen konnte – so die Auffassung –, musste es unbedingt erzogen werden. Hierbei hielt man die Überzeugung der Aufklärungs-Pädagogik, dass der Mensch von Natur aus gut sei, für falsch und folgte vielmehr der Auffassung *Kants*, wonach das Kind weder moralisch gut noch böse ist. Unter den vielen Anlagen und Fähigkeiten müssten die erwünschten bewusst gefördert werden. Dass der Mensch zum Leben in einer kommunistischen Gesellschaft fähig ist, suchte man auch durch die Erkenntnisse der Individualpsychologie zu bekräftigen. Demnach ist im Kinde von Geburt an der Gemeinschaftstrieb vorhanden, den es nur gelte, groß und stark werden zu lassen, um dem Kommunismus den Boden zu bereiten. Im Widerstreit mit

dem Gemeinschaftstrieb ist jedoch der individualistische Trieb bzw. das Geltungsstreben, das in Folge von Minderwertigkeitsgefühlen erwächst. Die Gefühle der Minderwertigkeit entstehen aufgrund der ständigen Abhängigkeit des Kindes von den Erwachsenen. Da in der proletarischen Familie nur allzu oft durch Prügel zum Kapitalismus, zu Unterdrückung und Ausbeutung erzogen werde, standen die sozialistischen Bildungs- und Erziehungstheoretiker der Institution Familie grundsätzlich kritisch gegenüber. Angesichts der schwierigen Lebensbedingungen, in denen das Arbeiterkind aufwuchs, lehnte man zudem das idyllisierte, bürgerliche Kindheitsbild ab und zeigte auf, dass das Proletarierkind täglich mit den Folgen des Klassenkampfes konfrontiert sei.

Die Vorstellung „Neue Menschen“ zu erziehen, ist in der Geschichte nicht neu, sondern lässt sich bereits in der Renaissance und insbesondere in der Aufklärung ausmachen. Die sozialistischen Erziehungstheoretiker der Ersten Republik waren diesbezüglich jedoch weniger – wie man vielleicht annehmen könnte – von *Karl Marx* beeinflusst als viel mehr von den Ideen *Immanuel Kants*. Seine Schrift „Über Pädagogik“ stellte dementsprechend auch ein grundlegendes Werk dar. Insbesondere folgende Feststellung *Kants* haben die sozialistischen Erziehungstheoretiker zu einem Erziehungsgrundsatz gemacht: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts (...) angemessen erzogen werden.“⁵⁰⁵ Dementsprechend lehnte man auch die Vorstellung einer tendenzlosen bzw. „neutralen“ Erziehung ab. Die Rechnung schien einfach zu sein: Bürgerliche Erzieher, die mit dieser Gesellschaft zufrieden sind, erziehen unausweichlich zum Kapitalismus, derjenige Erzieher jedoch, der diese Gesellschaftsordnung als eine ungerechte erkannt hat, muss, wenn er daran etwas ändern möchte, notwendigerweise zum sozialistischen Erzieher werden. Schule und Erziehung befanden sich nie im luftleeren Raum – so die Überzeugung –, sondern haben immer dazu beigetragen, Gesellschaftssysteme zu stützen und zu erhalten, waren in diesem Sinne immer Teil des Klassenkampfes und deshalb zu jeder Zeit politisch. So wie Bildungsinstitutionen zum Erhalt eines Zustandes beitragen konnten, genauso können sie aber auch zu seiner Veränderung beitragen. Deshalb maß man der Entwicklung eines umfassenden Erziehungskonzepts großen Wert bei. Gleichzeitig war man sich darüber im Klaren, dass die Umstände, in denen das Arbeiterkind aufwuchs, einen mindestens ebenso großen

⁵⁰⁵ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, S. 33.

erzieherischen Effekt aufweisen mussten, weshalb man danach trachtete, die Lebensumstände der Arbeiterfamilien zu verbessern.

Basierend auf den Erziehungsgrundsätzen standen sehr bald die Erziehungsziele fest. Das Hauptziel der sozialistischen Erziehung wurde mit der Erziehung des „Neuen Menschen“, der die klassenlose Gesellschaft auf gewaltlosem Wege errichten sollte, bereits genannt. Um zum „Neuen Menschen“ zu werden, mussten allerdings drei Fähigkeiten gut ausgebildet werden, welche sich als die drei Teilziele der sozialistischen Erziehung benennen lassen: Erstens sollte zum klaren und kritischen Denken erzogen werden. Ursächliches und logisches Denken musste die Heranwachsenden selbstständig zu der Erkenntnis führen, dass die gegenwärtige Gesellschaftsordnung nicht gottgegeben, sondern veränderbar ist. Die Fertigkeit zur Kritikfähigkeit war jedoch nicht nur einseitig auf den zu überwindenden Kapitalismus gerichtet, sondern sollte alle Lebensbereiche erfassen. Als zweites wesentliches Erziehungsziel lässt sich die Erziehung zur sittlichen Freiheit ausmachen. Damit ist die Befähigung des Kindes gemeint, gut zu handeln ohne äußerlichen Zwang. Da die kommunistische Gesellschaft auch ohne Ordnungshüter auskommen sollte, legte man Wert darauf, dass die Kinder sich als Teil der Gemeinschaft fühlten und als solche eigenständig erkannten, nichts zu tun, was dem Wohle aller schaden könnte. Um dieses Ziel zu erreichen musste drittens zur Solidarität, zur gegenseitigen Hilfeleistung erzogen werden. Denn solidarisches Verhalten stellt die Basis der kommunistischen Gesellschaft dar.

Methodisch legte man die Erziehung des „Neuen Menschen“ als Selbsterziehungsprozess fest. So sollte die Gemeinschaft zum erziehenden Faktor gemacht und durch geschicktes Fragenstellen zum Prozess der Selbsterkenntnis und Reflexion angeleitet werden. *Marx'* Vorstellung, Erziehung durch Arbeit zur Arbeit, spielte hingegen eine geringere Rolle. Zudem lehnte man die traditionellen Erziehungsmittel, wie Strafe und Belohnung, vehement ab. Zur sozialistischen Erziehungsorganisation sollte der Verein „Kinderfreunde“ avancieren.

Nach dem Studium der sozialistischen Erziehungsvorstellungen war eine Präzisierung meiner These möglich, die demnach lautete: Das Bild des „Neuen Menschen“ lässt sich als klar und kritisch denkender, sittlich freier und solidarisch handelnder Mensch, der über den Weg der Selbsterkenntnis zum Erbauer der klassenlosen Gesellschaft wird, in den Protagonisten kinderliterarischer Werke von Autoren im Umfeld der Sozialdemokratie nachweisen.

Um diese These auf ihre Richtigkeit hin überprüfen zu können, ging ich zuvor noch der Frage nach, ob sich in den Texten der sozialistischen Erziehungstheoretiker Hinweise fänden, dass der „Neue Mensch“ auch mittels einer als dafür geeignet erachteten Kinder- und Jugendliteratur erzogen werden sollte.

Da sich die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreichs der Ersten Republik mit ihrem feingliedrigen Netz von Gewerkschaften, Genossenschaften, Vereinen und Organisationen auch als Initiatorin einer Kulturbewegung sah, war man unmittelbar bestrebt, zur geistigen Erhöhung des Proletariats beizutragen, um die Bewusstseinsrevolution einzuleiten. In diesem Sinne förderte man für die ArbeiterInnen das Lesen durch Gründung zahlreicher Arbeiterbüchereien, die den Zugang zu „guten“ Büchern erleichtern sollten. Ebenso betrachtete man das „gute“ Kinder- und Jugendbuch als Erzieher für die Proletariatkinder, weshalb man sich einerseits bemühte, flächendeckend in den Ortsgruppen der Kinderfreunde Bibliotheken einzurichten, und andererseits dafür warb, den Heranwachsenden zu feierlichen Anlässen ausgewählte Bücher des Verlags „Jungbrunnen“ – frei nach dem Motto: „Jedem Kind zwei Bücher im Jahr: Eines zu Weihnachten, eines zum Geburtstag!“ – zu schenken. So wurden auch einige Aktionen, wie z. B. die Aktion „Mühlsteinsammlung“ oder die Büchersparkarte, ins Leben gerufen, um das Lesen der Kinder zu fördern. Auffallend ist dabei, dass lange Zeit der Schwerpunkt auf der Auswahl von sog. „guten“ Büchern lag und weniger auf der Produktion eigener Kinder- und Jugendbücher. Hierbei drängt sich die Frage auf, was ein „gutes“ Buch nach den Vorstellungen der sozialistischen Erziehungstheoretiker auszeichnete. Dabei stellt sich diese Frage vielmehr umgekehrt: Welche Inhalte waren unerwünscht? Traumatisiert von den Ereignissen während des Ersten Weltkrieges und den Nachkriegsfolgen, lehnten die Sozialdemokraten alles Militaristische im Kinderbuch ab. Auch die Darstellung von Gewalt – egal, ob gegen Mensch oder Tier – als etwas Natürliches und Alltägliches war verpönt. Als Mitglieder einer antimonarchistischen Partei waren sich die sozialistischen Erziehungstheoretiker eins darüber, dass die Monarchieverherrlichung genauso wenig Platz im „guten“ Kinder- und Jugendbuch haben durfte. Da innerhalb der Arbeiterschaft das Problem des Alkoholmissbrauchs massiv verbreitet war, lehnte man das ewige Preislied auf den Alkohol in Büchern für Kinder und Jugendliche ab. Neben den inhaltlichen Kriterien sind auch hohe künstlerische Ansprüche hinsichtlich der Bildgestaltung zu verzeichnen: Expressionistische Darstellungen und eine unrealistische Farbgebung waren oft Teil der Kritik. Hingegen

waren eine klare Linienführung und eine realistische Farb- und Bildgestaltung erwünscht. Da viele Bücher nicht immer allen Ansprüchen eines „guten“ Kinder- und Jugendbuches nach den sozialistischen Erziehungsvorstellungen gerecht werden konnten, beschränkte man sich darauf, wenn nur Kleinigkeiten Grund zur Kritik boten, „Gebrauchsanweisungen“ oder auch „Warnungen“ diesen Büchern beizulegen.

Neben der Präsentation von „guten“ Büchern bedauerte man von Anbeginn an das Fehlen einer eigenständigen, inhaltlich sowie künstlerisch hochwertigen, sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur. Bücher, die die Klassengegensätze nicht verschleiern, die Welt nach dem marxistischen Interpretationsmodell darstellen und gleichzeitig eine kindgerechte Sprache finden, wurden sehnsüchtig erwartet. Bücher von *Hermynia Zur Mühlen* und *Robert Grötzsch* wurden zwar als guter Anfang gelobt, fanden jedoch unter den sozialistischen Erziehungstheoretikern nicht immer Zuspruch, sondern wurden auch massiv kritisiert, da sich die Tendenz zu sehr aufdränge. Noch 1926 wurde aufgrund des Mangels an sozialistischen Kinderbüchern beschlossen, Preisausschreiben zur Schaffung einer solchen zu initiieren. Jedoch erst 1931 schien eine Form des sozialistischen Kinder- und Jugendbuches gefunden worden zu sein, die den hohen Ansprüchen Genüge tun konnte. So lobte *Otto Felix Kanitz Friedrich Rosenfelds* „Tirilin reist um die Welt“ über alle Maßen und bezeichnete es als *das* sozialistische Märchenbuch schlechthin. Dem voraus ging eine Märchendebatte über die pädagogische Vertretbarkeit des alten, oftmals grausamen und blutrünstigen Märchens in der Kindererziehung. Gründend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen kam man jedoch zu dem Schluss, dass es ein pädagogischer Irrtum sei, den Kindern ihre Märchen zu rauben. Allerdings sah man die Notwendigkeit, die alten Märchen zu überarbeiten und sie den geänderten Lebensbedingungen anzupassen. Auch das Bemühen um die Entwicklung von neuen Märchen, sog. „Märchen der Gegenwart“, darf in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden. Man betrachtete Märchen als eine literarische Form, in welcher von jeher gesellschaftliche Probleme verhandelt wurden. So steht z. B. im Märchen „Der getreue Johannes“ die Vasallentreue zur Diskussion. Aber was hatte diese Auseinandersetzung noch mit der Gegenwart zu tun? Deshalb ging man daran, die Probleme der Klassengesellschaft innerhalb des Märchens zu verarbeiten. Besonders hervorzuheben innerhalb der Märchendiskussion sind die Beiträge *Alois Jalkotzys*.

Damit ist jedoch noch immer nicht die Frage beantwortet, ob mit dafür geeignet erachteter Kinder- und Jugendliteratur der „Neue Mensch“ erzogen werden sollte. Festgehalten muss an dieser Stelle werden, dass das „gute“ Buch zwar von Anfang an als Erzieher für die Arbeiterkinder betrachtet wurde, aber es sehr wenige Hinweise gibt, dass das „gute“ Kinder- und Jugendbuch als Erzieher für den „Neuen Menschen“ galt. Erst 1928 findet sich bei *Erich Klupp* in einem Artikel in der Zeitschrift „Die sozialistische Erziehung“ ein dementsprechender Verweis, wenn er schreibt: „Neue, sozialistische Bücher werden die neuen Menschen schaffen.“⁵⁰⁶

Mit dem Wissen, dass es Bestrebungen gab, eine eigenständige sozialistische Kinder- und Jugendliteratur zu schaffen und es zwar wenige, aber doch Anhaltspunkte dafür gibt, mit dieser Literatur den „Neuen Menschen“ zu erziehen, ging ich daran, meinen Textkorpus auf die Frage hin zu untersuchen, inwiefern der Diskurs des „Neuen Menschen“ sich in diesem ausmachen lässt. Während des Studiums dieser Werke, die zwischen 1920 und 1931 erschienen sind, konnte ich einen literarischen Entwicklungsprozess feststellen, woraufhin ich ein Drei-Phasen-Modell entworfen habe. Die erste Phase umfasst den Zeitraum zwischen 1920 und 1925 und spiegelt einerseits die lebensreformatorischen Ansichten der „Kinderfreunde“ wider und stellt andererseits die Sozialdemokratische Arbeiterpartei mit ihren zahlreichen Vereinen als Organisation dar, die in jeder Lebenssituation Lebenshilfe bietet. Eine Fixierung auf ein bestimmtes Genre findet hier allerdings noch nicht statt. *Anton Afritsch'* Werk „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ (1920) gibt nicht nur ein sehr realistisches Abbild von den oft schwierigen Lebensbedingungen der Arbeiterkinder wieder, sondern vermittelt auch die antimilitaristische und alkoholabstinente Haltung der Sozialdemokratie. Zudem fehlen auch klassenbewusste Szenen und Darstellungen, die gegen den Antisemitismus opponieren, nicht. *Otto Felix Kanitz'* Kinderbuch in Versen „Nazi und der Bücherwurm“ (1925) liest sich hingegen fast wie eine Werbeschrift. So erfährt Nazi in jeder Lebenssituation Hilfe durch die sozialdemokratischen Vereine und eignet sich als Alkohol- und Tabakabstinenter auch den neuen Lebensstil an.

Die zweite Phase in der Entwicklung des sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurses in der Kinder- und Jugendliteratur lässt sich zwischen 1924 und 1930 ausmachen. Hier steht insbesondere das Genre „Märchen“, mit welchem man versuchte, die Probleme der Arbeiterschaft zu verhandeln, im Mittelpunkt. Zur

⁵⁰⁶ Klupp, Erich: Die Verlagsarbeit des „Jungbrunnen“, S. 309.

soziologischen Schulung kommt es, wenn überhaupt, nur in Ansätzen in Form von Allegorien. Dabei lassen sich zwei Entwicklungsstränge feststellen: Zum einen gibt es Versuche, die alten Märchen neu zu bearbeiten und alles Überkommene zu entfernen oder zu ersetzen. In diesem Zusammenhang muss auf *Alois Jalkotzys* Märchenbearbeitungen verwiesen werden. Und zum anderen lassen sich ebenso Bemühungen verzeichnen, neue Märchen zu schreiben. Hierbei fallen die starken Bezüge zum Grimmschen Märchen auf. Dementsprechend diente dem von *Jalkotzy* aufgezeichnetem Märchen „Die verwünschte Fabrik“ das Märchen „Hänsel und Gretel“ als Vorlage. Insbesondere die Erfahrung von Arbeitslosigkeit wird in diesem Text verarbeitet, es kommt jedoch zu keiner genaueren Aufklärung über die Funktionsweise der kapitalistischen Gesellschaft. *Josef Pazelts* Kinderbuch „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ (1924) zeichnet sich hingegen durch seinen komplexen strukturellen Aufbau aus: Menschen-, Tier- und Märchenwelt existieren parallel zueinander und überschneiden sich auch, sodass sich die Grenzen zwischen Realem und Märchenhaftem fließend gestalten. In der Märchenwelt findet sich der Handlungsablauf des Grimmschen Märchens „Jorinde und Joringel“ wieder. Die Tierwelt wiederum muss als direktes Abbild der menschlichen Gesellschaftsverhältnisse verstanden werden: Die Mäusefamilie stellt demnach eine Proletarierfamilie dar, der Hamster repräsentiert einen Bürgerlichen, der Rabe schlüpft in die Rolle des großen Aufklärers und der Mensch verkörpert als Ausbeuter und Unterdrücker den Kapitalisten. Lösungsmöglichkeiten zur Überwindung dieses Zustandes werden aufgezeigt. Daneben lässt sich eine antimilitaristische und antimonarchistische Tendenz ausmachen.

In all den bisher beschriebenen Texten ist das Bild des „Neuen Menschen“ nicht belegbar. Erst in der dritten Phase, die ab 1927 bis 1931 festzulegen ist, lässt sich der klar und kritisch denkende, sittlich freie und solidarisch handelnde „Neue Mensch“, der die klassenlose Gesellschaft errichten will, nachweisen. In Form der märchenhaft-fantastischen Reiseerzählung wird über das Desillusionierungsmotiv ein Selbsterkenntnisprozess in Gang gesetzt. Reisetopos und Bezüge zum Detektivroman unterstützen diesen Vorgang. Ausgehend von einer Frage, wie „Wo finde ich den Weihnachtsmann?“ bei *Anton Tesareks* Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ (1927) oder „Wo befindet sich das Märchenland?“ bei *Friedrich Felds* Werk „Tirilin reist um die Welt“ (1931), vollzieht sich ein Entwicklungsprozess, an dessen Ende sich der Protagonist desillusioniert, aber selbstbewusst und

aufgeklärt als „Neuer Mensch“ präsentiert. *Tesareks* „roter Kasperl“ muss am Ende seiner Reise erfahren, dass es keinen Weihnachtsmann gibt, und zieht den Schluss, dass die arbeitenden Menschen nur in der internationalen Klassensolidarität Hilfe und Unterstützung bekommen. Wenig kann er jedoch über das Funktionieren der kapitalistischen Gesellschaft herausfinden. Deutlich zeichnet sich für ihn nur eine Ungerechtigkeit ab: dass der Müßiggang belohnt und der Fleiß nur unzureichend entlohnt wird. Größeren Einblick in das Funktionieren des Kapitalismus erhält *Felds* Tirilin. Der Holzfällerbub erfährt über das Übel, das im Privateigentum liegt, wird über das Geschäft mit dem Krieg aufgeklärt und muss erkennen, dass mittels Rassen-theorien Menschen in Knechtschaft gehalten werden. Nirgendwo auf der Welt kann Tirilin das Märchenland, in dem allen Menschen alles gehört und keiner Hunger leiden muss, finden. Überall bietet sich ihm stattdessen dasselbe Bild: Ein Heer von Ausgebeuteten und Unterdrückten steht den wenigen Privilegierten, die von der Not der anderen profitieren, gegenüber. Geläutert und selbstbewusst kehrt der Junge als Holzfäller wieder in sein Heimatdorf zurück. Er weiß jetzt, dass das Märchenland erst durch Menschhand geschaffen werden muss. Als „Neuer Mensch“ möchte Tirilin durch genossenschaftliche Arbeit, Vernunft und Vorbildwirkung – also auf gewaltlosem Wege – zum Erbauer der klassenlosen Gesellschaft werden.

Klares und kritisches Denken drückt sich beim „roten Kasperl“ als auch bei Tirilin durch das Stellen von Fragen, aber auch durch das In-Frage-Stellen von gesellschaftlich akzeptierten Zuständen aus. Mittels der Fähigkeit zur Reflexion von Erlebtem gelangen die Protagonisten schließlich selbstständig zu ihrem Urteil. Dementsprechend vollzieht sich ihre Entwicklung als Selbsterziehungs- bzw. Selbsterkenntnisprozess. Sittlich freies und solidarisches Handeln gehen oftmals miteinander konform. Denn, indem sich der Protagonist mit den Unterdrückten ohne äußerlichen Zwang solidarisch erklärt, agiert er gleichzeitig sittlich frei. Sowohl *Tesareks* „roter Kasperl“ als auch *Felds* Tirilin bringen die Fähigkeiten mit, die sie zu „Neuen Menschen“ machen, aber nur Tirilin ist schlussendlich als Sinnbild des „Neuen Menschen“ zu verstehen, da er als Erbauer der klassenlosen Gesellschaft in seine Zukunft blickt.

Die These, dass sich das Bild des „Neuen Menschen“ als klar und kritisch denkender, sittlich freier und solidarisch handelnder Mensch, der über den Weg der Selbsterkenntnis zum Erbauer der klassenlosen Gesellschaft wird, in den Protagonisten kinderliterarischer Werke von Autoren im Umfeld der Sozialdemokratie

nachweisen lässt, ist zu verifizieren. Das Bild des „Neuen Menschen“ findet sich allerdings erst in der letzten Phase der Entwicklung des sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurses in der Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik. Zwischen 1927 und 1931 lassen sich mit *Anton Tesareks* Kasperlstück „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ und *Friedrich Felds* „Tirilin reist um die Welt“ Werke finden, welche nach dem Muster der märchenhaft-fantastischen Reiseerzählung funktionieren und in welchen die Protagonisten alle Eigenschaften des „Neuen Menschen“ in sich vereinen. Trotzdem lässt sich nur *Felds* Tirilin als Sinnbild des „Neuen Menschen“ interpretieren, da dieser sich auch als Erbauer der zukünftigen, klassenlosen Gesellschaft sieht. So ist das Bild des „Neuen Menschen“ nur sehr marginal in die Belletristik der österreichischen, proletarischen Literatur für Kinder und Jugendliche der Ersten Republik eingegangen. Fast man den Diskurs des „Neuen Menschen“ weiter und ordnet ihm auch die lebensreformatorischen Bestrebungen der Kinderfreunde zu, so lassen sich diese insbesondere in der ersten Phase bei *Afritsch* und *Kanitz* ausmachen.

Interessant erscheint der Umstand, dass sich das Haupterziehungsziel der sozialistischen Erziehung, der „Neue Mensch“, just bei demjenigen Autor am deutlichsten widerspiegelt, der eigentlich die wenigsten Bezüge zur sozialistischen Erziehungstheorie aufweist: bei *Friedrich Feld*. Insgesamt erscheint der Zeitraum zwischen 1918 und 1934, in dem sich der sozialistische Erziehungsdiskurs entwickelte, schlichtweg einfach zu kurz, um sich klar und deutlich in einer eigenständigen, sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur hätte manifestieren zu können.

6. Literaturverzeichnis

6.1. Primärliteratur

- Afritsch, Anton: Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend. Buchschmuck von Axel Leskoschek. 2. Aufl. Graz: Neue Jugend 1921.
- Feld, Friedrich: Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder. Schutzumschlag, Einband und Illustrationen von Karl Köhler. Wien: Jungbrunnen 1957.
- Jalkotzy, Alois: Der Bauer vor der Himmelstür und andere Schnurren, Sagen und Märchen der Brüder Grimm. Wien: Vorwärts 1926.
- Jalkotzy, Alois: Märchenbuch für die Kleinsten. Grimmsche Märchen in die Mundart unserer Kinder übertragen. Wien: Konegens o. J.
- Jalkotzy, Alois: Die verwünschte Fabrik. In: ders.: Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. 2., verbesserte Aufl. Wien: Jungbrunnen 1952. S. 114-118.
- Jalkotzy, Alois: Alte Märchen neu erzählt. Umschlag und Bilder von Gertrude Winkler. Wien: Jungbrunnen 1954.
- Jalkotzy, Alois: Grimms Märchen ohne Grausamkeiten neu erzählt. Illustrationen und Umschlaggestaltung von Ingeborg Kies. Wien: Jungbrunnen 1963.
- Kanitz, Otto Felix: Nazi und der Bücherwurm. Bilder von Ernst Kutzer. Wien: Jungbrunnen 1925.
- Kanitz, Otto Felix: Die Geschichte des Franzl Lechner. Wien: Verband der sozialistischen Arbeiterjugend 1926 [Neuauf. 1932].
- Pazelt, Josef: Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 103-146.
- Pazelt, Josef: Lambert Löffelmann und Silvester Aaser. Ein Heimatbuch für die Kinder Niederösterreichs. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 147-268.
- Tesarek, Anton: Kasperl sucht den Weihnachtsmann. Wien: Jungbrunnen 1927.

6.2. Ältere Sekundärliteratur

- Adler, Max: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Berlin: Laub 1924.
- Afritsch, Anton: Nachwort. In: ders.: Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend. Buchschmuck von Axel Leskoschek. 2. Aufl. Graz: Neue Jugend 1921. S. 143-147.
- Afritsch, Anton: Vor vierzehn Jahren. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 13-16.
- Afritsch, Anton: Erziehung zum Lesen. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 7. S. 3-9.
- Apsler, Fred: Gedanken über die Anwendung parlamentarischer Formen in der sozialistischen Erziehung. In: Die sozialistische Erziehung 11 (1931). H. 1. S. 25-27.
- Arbeitergemeinschaft sozialistischer Erzieher: Eine Ausstellung: „Das proletarische Kind.“ In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 8/9. S. 233-234.
- Bauer, Otto: Die österreichische Revolution. In: Otto Bauer Werkausgabe. Bd. 2. Hrsg. von d. Arbeitsgemeinschaft für die Geschichte der Österreichischen Arbeiterbewegung. Wien: Europaverlag 1976.
- Brunn-Kautsky, Gerda: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 6. S. 151-152.
- Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Leipzig: Barth 1918 (= Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie; 17).
- Czernetz, Karl: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. In: Die Sozialistische Erziehung 11 (1931) H. 7,8. S. 176-179.
- Eichler, Otto: Zur Kritik der Klassenlektüre. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 7. S. 257-262.
- Frank, Peter/Max Winter: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 2. S. 62-64.
- Freundlich, Emmy: Die Kinderfreunde und die Gewerkschaft. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 9-11.
- Glöckel, Otto: „Freie Schule – Kinderfreunde“. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 1. S. 1-4.
- Glöckel, Otto: Das Wiener Schulwesen. In: Das Neue Wien. Bd. 2. Wien: o. V. 1927. S. 201-336.

- Glöckel, Otto: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei 1928 (= Wiener Sozialdemokratische Bücherei).
- Haydner, Reinhold: Ein Schuljahr Arbeiterkinderbücherei Hernals. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 8. S. 187-191.
- Hirtenbrief der österreichischen Bischöfe Dezember 1925. In: Die Sozialistische Erziehung 6 (1926) H. 1. S. 1.
- Hodann, Max: Bildung und Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 5. S. 201-202.
- Jalkotzy, Alois: Voraussetzungen zur sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 4. S. 81-87.
- Jalkotzy, Alois: Kinderfreunde und Partei. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 7. S. 161-164.
- Jalkotzy, Alois: Das Buch. Unterstufe und Mittelstufe. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 397-399.
- Jalkotzy, Alois: Das Buch. Oberstufe. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 448-450.
- Jalkotzy, Alois/Max Winter: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 412-413.
- Jalkotzy, Alois: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 4. S. 123.
- Jalkotzy, Alois: Die kleinste Kinderbücherei. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 6. S. 164.
- Jalkotzy, Alois: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 298-302.
- Jalkotzy, Alois/Otto Felix Kanitz: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 12. S. 326-331.
- Jalkotzy, Alois: Märchen und Gegenwart. Das deutsche Volksmärchen und unsere Zeit. 2., verbesserte Aufl. Wien: Jungbrunnen 1952.
- Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 3. S. 1-6.
- Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (II.). In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 4. S. 1-5.
- Kanitz, Otto Felix: Klassenpädagogik. (III.). In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 5. S. 1-5.

- Kanitz, Otto Felix: „Disziplin“. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 6. S. 10-15.
- Kanitz, Otto Felix: Kind und Tagespolitik. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 6/7. S. 137-144.
- Kanitz, Otto Felix: Religionsunterricht oder Moralunterricht. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 1. S. 6-10.
- Kanitz, Otto Felix: Sozialisten, schlagt eure Kinder nicht! In: Die Sozialistische Erziehung 9 (1929). H. 1. S. 17.
- Kanitz, Otto Felix: Kämpfer der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze. Wien: Jungbrunnen 1929.
- Kanitz, Otto Felix: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 11 (1931). H. 12. S. 282-287.
- Kanitz, Otto Felix: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Hrsg. von Lutz von Werder. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1974 (= Fischer-Taschenbuch; 6240: Bücher des Wissens).
- Kanitz, Otto Felix: Was lehrt uns die Geschichte! In: Seht, wie die Zukunft euch grüßt! Der schulentlassenen Jugend gewidmet von dem Arbeiterverein „Kinderfreunde Niederösterreichs. Wien: Vorwärts o. J. S. 23-32.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. 5. Aufl. Bochum: Kamp 1984 (= Kamps pädagogische Taschenbücher; 5: historische Pädagogik).
- Kerlów-Löwenstein, Kurt: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 1. S. 1.
- Klupp, Erich: Die Verlagsarbeit des „Jungbrunnen“. In: Die Sozialistische Erziehung 8 (1928). H. 12. S. 308-309.
- Lazarsfeld, Paul: Die sozialistische Erziehung und das Gemeinschaftsleben der Jugend. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 8. S. 191-194.
- Lohmann, R./Max Winter [u. a.]: Gute Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 456-461.
- Maraun, Erna: Schundliteratur. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 5. S. 133-135.
- Marx, Karl/Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. Zittau: Bernd Müller 2009.
- Neuhuber, Josef: Neue Zeiten verlangen neue Menschen. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 21-22.

- O. A.: Eine Kinderlesehalle. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 9. S. 323-334.
- O. A.: Das Bilderbuch. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 10. S. 358-362.
- O. A.: Der Jungbrunnen. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 11. S. 403.
- O. A.: Das Buch für die Kinderfreunde. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 426-427.
- O. A.: Die Winterschule 1926. In: Die Sozialistische Erziehung 7 (1927). H. 2. S. 43-46.
- O. A.: Eine neue Arbeiterbücherei. In: Arbeiter-Zeitung 43 (1930). H. 334. S. 8.
- Pollak, Marianne: Wer soll das Proletarierkind erziehen? In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 1. S. 17-19.
- Pollak, Marianne: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 4. S. 22-23.
- Rada, Margarete: Das reife Proletariermädchen in seiner Beziehung zur Umwelt. Diss. d. Universität Wien 1930.
- Schlesinger, Therese: Sozialismus in der Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 1-5.
- Schlesinger, Therese: Der Klassenkampf und das Kind. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 5. S. 114-116.
- Schrott, Andreas: Von Disziplin und Ordnung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924) H. 1. S. 11-16.
- Stingl, Gisela: Von Kinderbüchern und Hortbibliotheken. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 296-298.
- Tesarek, Anton: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 2. S. 23-24.
- Tesarek, Anton: Bücherschau. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 8. S. 29-30.
- Tesarek, Anton: Das Minimalprogramm für die Arbeit der Ortsgruppen. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 4. S. 94-97.
- Tesarek, Anton: Vorrede. In: ders.: Kasperl sucht den Weihnachtsmann. Wien: Jungbrunnen 1927. S. 2.
- Trebitsch, Oskar: Erziehung zu neuen Arbeitsmotiven. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 5. S. 116-123.

- Wexberg, Erwin: Alfred Adlers Individualpsychologie und die sozialistische Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung 4 (1924). H. 12. S. 428-433.
- Winter, Max: Unsere Bücher. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 6. S. 23-25.
- Winter, Max: Unsere Weihnachtsbücher. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 7. S. 17-19.
- Winter, Max: Jedem Kind zwei Bücher im Jahr: Eines zu Weihnachten, eines zum Geburtstag. In: Die Sozialistische Erziehung 1 (1921) H. 8. S. 13-15.
- Winter, Max: Sparet die Rute! In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922) H. 5. S. 127-133.
- Winter, Max: Unser Weihnachtsbüchertisch. In: Die Sozialistische Erziehung 2 (1922). H. 11. S. 246-256.
- Winter, Max: Wo eine Schule, dort eine Ortsgruppe. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 1. S. 8-10.
- Winter, Max: Die Gefahren unserer Kinderbücher. In: Die Sozialistische Erziehung 3 (1923). H. 4. S. 108-110.
- Winter, Max: Das Kind und der Sozialismus. Eine Betrachtung. Berlin: Dietz Nachfolger 1924 (= Erziehung und Unterricht, Pädagogik; 53).
- Winter, Max: Ist es gleichgültig, welches Buch unser Kind bekommt? In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 6. S. 162-163.
- Winter, Max: Das Weihnachtsbuch. In: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 11. S. 280-282.
- Winter, Max: Sammeln wir Mühlsteine für unsere Kinder. In: Die Sozialistische Erziehung 6 (1926) H. 4. S. 82-89.
- Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur. Teilabdruck aus dem Werk. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend 1959 (= Schriftenreihe des Buchklubs der Jugend; 5).

6.3. Neuere Sekundärliteratur

- Adler, Kurt: Ursprünge und Ausstrahlungen der Individualpsychologie. In: Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit. Ring-Vorlesung 19. Mai – 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien 1., Annagasse 20. Wiss. Leitung durch Norbert Leser. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1981 (= Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert; 1). S. 162-173.
- Altner, Manfred: Das proletarische Kinderbuch. Dokumente zur Geschichte der sozialistischen deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Dresden: VEB Verlag der Kunst 1988.

- Amann, Klaus: Die Dichter und die Politik. Wien: Edition Falter/Deuticke 1992.
- Andresen, Sabine: Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München, Basel: Reinhardt 2006.
- Beutin, Wolfgang/Klaus Ehlert [u. a.]: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 7., erweiterte Aufl. Weimar, Stuttgart: Metzler 2008.
- Bianchi, Eva: Politische Tendenzen und die Darstellung der Gegenwart in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1918 und 1933. Dipl. d. Universität Wien 1987.
- Blumesberger, Susanne: Grenzenloses Schreiben, grenzenloses Denken. Die Schriftstellerin, Übersetzerin und Journalistin Grete Weiskopf (Alex Wedding). In: Alex Wedding (1905-1966) und die proletarische Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Susanne Blumesberger und Ernst Seibert. Wien: Praesens 2007 (= biografiA. Neue Ergebnisse der Frauenbiografieforschung; 3). S. 13-40.
- Bohl, Vera: Die Kinderzeitschriften in Österreich. Diss. d. Universität Wien 1951.
- Böhm, Viktor: „Wo ist mein Heim, mein Vaterland?“. Die Kinder- und Jugendliteratur in der Ersten Republik. In: Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hrsg. von Hans-Heino Ewers und Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997. S. 88- 97.
- Bundschuh, Werner: „Wir sind jung, die Welt ist offen...“. Zur Geschichte der „Kinderfreunde“ in Vorarlberg. Bregenz: Vorarlberger Autoren Gesellschaft 1998 [= Studien zur Geschichte und Gesellschaft Vorarlbergs; Sonderband 2).
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Das Märchen in der proletarisch-revolutionären Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik 1918-1933. Frankfurt am Main: dipa 1984 (= Jugend und Medien; 8).
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Moloch Maschine und fleißige Zwerge. Arbeit und Arbeitswelt in Kinder- und Jugendbüchern 1880-1933. In: Märchen und Mühsal. Arbeit und Arbeitswelt in Kinder- und Jugendbüchern aus drei Jahrhunderten. Eine Ausstellung der Universität Bielefeld: Bibliothek, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Audiovisuelles Zentrum. Kulturhistorisches Museum „Waldhof“, Bielefeld, 12. 6. – 12. 8. 1988. Hrsg. von Norbert Hopster und Ulrich Nassen. Bielefeld: Granier 1988.
- Dolle-Weinkauff, Bernd: Der brave Maschinenknabe. Proletarische Kinder- und Jugendliteratur in Österreich (1895-1938). In: Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hrsg. von Hans-Heino Ewers und Ernst Seibert. Wien: Buchkultur 1997. S. 98-105.
- Handl, Hans: Ministerialrat Josef Pazelt lebt in seinen Werken. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gössing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 508-516.

- Heilig, Katharina Maria: Kann man den Kasperl derschlag'n? Zur Genealogie der Kasperliade. Dipl. der Universität Wien 1998.
- Jalkotzy, Alois: Kritische Aussprache. In: ders.: Alte Märchen neu erzählt. Umschlag und Bilder von Gertrude Winkler. Wien: Junfermann 1954. S. 68-80.
- Karrenbrock, Helga: Weimarer Republik. In: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Reiner Wild. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler 2008. S. 241-259.
- Klepp-Afritsch: Vorwort. In: Afritsch, Anton: Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen um die Jahrhundertwende. Fotografien von Eva Klepp-Afritsch. 5. Aufl. Graz: Steiermärkische Landesdruckerei 1998. S. 7.
- Korotin, Ilse: Das politische Kinderbuch – das Kinderbuch als Politikum in Verbindung mit Bemerkungen zu antifaschistischen Erziehungsexperimenten der Zwischenkriegszeit. In: Alex Wedding (1905-1966) und die proletarische Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Susanne Blumesberger und Ernst Seibert. Wien: Praesens 2007 (= biografiA. Neue Ergebnisse der Frauenbiografieforschung; 3). S. 155-166.
- Küenzlen, Gottfried: Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. München: Fink 1994.
- Labica, Georges: Karl Marx. Thesen über Feuerbach. Berlin, Hamburg: Argument Verlag 1998.
- Lehrl, Josef: Josef Pazelt zum Gedenken. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gössing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 503-507.
- Leser, Norbert: Austromarxistisches Geistes- und Kulturleben. In: Das geistige Leben Wiens in der Zwischenkriegszeit. Ring-Vorlesung 19. Mai – 20. Juni 1980 im Internationalen Kulturzentrum Wien 1., Annagasse 20. Wiss. Leitung durch Norbert Leser. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1981 (= Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert; 1). S. 9-17.
- Leser, Norbert: Salz der Gesellschaft. Wesen und Wandel des österreichischen Sozialismus. Mit 16 Zeichnungen von Ironimus. Wien: Orac 1988.
- Lillich, Michaela: Sozialistische Erziehung im Roten Wien. Das Bild des Kindes in der Zeitschrift „Die Unzufriedene“. Dipl. d. Universität Wien 2004.
- Mayr, Brigitte/Michael Omasta: Schreiben links vom Feuilleton. Aus dem Leben eines Filmkritikers vom Roten Wien ins Londoner Exil. In: Fritz Rosenfeld, Filmkritiker. Hrsg. von Brigitte Mayr und Michael Omasta. Wien: Verlag Filmarchiv Austria 2007. S. 7-69.
- Pfoser, Alfred: Literatur und Austromarxismus. Wien: Löcker 1980.

- Salvesberger, Hans: Zu diesem Band. In: Pazelt Josef. Gesammelte Werke. Gösing: Ed. Weinviertel 2007 (= „Weinviertel-Bibliothek“; 4). S. 7-8.
- Schneck, Peter: Sozialistische Erziehung im Austromarxismus. Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918 – 1934. Diss. d. Universität Wien 1975.
- Slabihoud, Michaela: Das ‚Jahrhundert des Kindes‘ und die ‚Kämpfer der Zukunft‘. Der ‚Neue Mensch‘ in reformpädagogisch bürgerlicher, sozialistischer und kommunistischer Pädagogik. Dipl. d. Universität Wien 2003.
- Sollat, Karin [Red.]: Lexikon der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur in zwei Teilen: Autoren und Übersetzer u. Illustratoren. 2. Aufl. Wien: Buchkultur-Verlag 1995.
- Spehr, Michael: Maschinensturm. Protest und Widerstand gegen technische Neuerungen am Anfang der Industrialisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot 2000 (= Theorie und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft; 18).
- Steinacher, Barbara: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung im Bereich der Volksschule. Dipl. d. Universität Wien 2010.
- Suhr, Ernst-Friedrich: Der „Rote Kasper“. In: Suhr, Ernst Friedrich/Gina Weinkauff: Revolte im Kasperhaus. Ein Lesebuch in Dokumenten und Bildern zum Puppentheater der Arbeiterjugendbewegung. Köln: Prometh Verlag 1983 (= Schriften des Instituts für deutsche und ausländische Arbeiterliteratur der Stadt Dortmund; 1). S. 9-16.
- Tesarek, Anton: Sozialistische Erziehung – eine Aufgabe der Sozialistischen Partei. Fünfzig Jahre Kinderfreunde. Wien: Jungbrunnen 1957 (= Wir und unsere Kinder; 3).
- Uitz, Helmut: Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 – 1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung. Wien, Salzburg: Geyer-Edition 1975.
- Weinkauff, Gina: Der rote Kasper. Das Figurentheater in der pädagogisch-kulturellen Praxis der deutschen und österreichischen Arbeiterbewegung von 1918-1933. Bochum: Deutsches Institut für Puppenspiel 1982 (= Puppenspielkundliche Quellen und Forschungen; 8).
- Weinkauff, Gina: Autorenportraits. In: Rote Kasper-Texte. Stücke aus den 20er Jahren für das Figurentheater der Arbeiterkinder. Hrsg. von Gina Weinkauff. Frankfurt am Main: Puppen & Masken 1986. S. 201-220.
- Weinkauff, Gina: Der Regenbogen fährt nach Masagara – Über das Reisemotiv im kinderliterarischen Werk Friedrich Rosenfelds. (Unveröffentlichter Vortrag). Institut für Wissenschaft und Kunst 2011.

6.4. Internetquellen

Die Kinderfreunde: Die Geschichte der Kinderfreunde. Online unter: <http://www.kinderfreunde.at/Ueber-uns/Geschichte/Geschichte-der-Kinderfreunde> (Stand: 23.05.2011, 10:00 Uhr).

Kuehs, Wilhelm: Hermynia Zur Mühlen (1883-1952). Online unter: http://www.literaturepochen.at/exil/lecturepage5019_0.html (Stand: 18.08.11, 10:30 Uhr).

O.A.: Literarischer Glücksklee – Bacher, Kainz, Pazelt, Schiferl. Online unter: <http://www.weinviertel.net/showthread.php?1073-Literarischer-Gl%C3%BCcksklee-Bacher-Kainz-Pazelt-Schiferl&highlight=literarisches+kleeblatt> (Stand: 16.09.11, 09:00 Uhr).

Rechberger, Veronika/Silvia Schmidt: Anton Afritsch. Online unter: <http://www-gewi.uni-graz.at/piluwe/pdf?id=78> (Stand: 22. 08. 2011, 16:00 Uhr).

Rühling, Lutz: Selma Lagerlöf: Nils Holgersson. Online unter: <http://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de/veranstaltungen/ringvorlesungen/kinderliteratur/Selma%20Lagerl%C3%B6f.pdf> (Stand: 26.09.11, 17:45 Uhr). S. 1-5.

Schinnerl, Ingeborg: Jalkotzy, Alois. Online unter: http://www.austria-lexikon.at/af/AEIOU/Jalkotzy%2C_Alois (Stand: 11.09.11, 09:30 Uhr).

SPÖ: Kinderfreibäder. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/page.php?P=11828> (Stand: 19.03.11, 16:40 Uhr).

SPÖ: Kinderübernahmestelle. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/page.php?P=11563> (Stand: 19.03.11, 16:41 Uhr).

SPÖ: Kanitz, Otto Felix. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/kanitz-otto-felix.html> (Stand: 27.08.11, 14:50 Uhr).

SPÖ: Kinderfreundeschule Schönbrunn. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/kinderfreundeschule-schoenbrunn.html> (Stand: 27.08.11, 15:00 Uhr).

SPÖ: Naturfreunde Österreichs. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/naturfreunde-oesterreichs.html> (Stand: 29.08.11, 08:55 Uhr).

SPÖ: Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/arbeitsgemeinschaft-fuer-sport-und-koerperkultur-in-oesterreich-askoe.html> (Stand: 29.08.11, 09:00 Uhr).

SPÖ: Jalkotzy, Alois. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/jalkotzy-alois.html> (Stand: 11.09.11, 09:30).

SPÖ: Tesarek, Anton. Online unter: <http://www.dasrotewien.at/tesarek-anton.html> (Stand: 29.09.11, 21:30 Uhr).

Urban, Marleen: Béla Balázs. Online unter: <http://www.verbrannte-buecher.de/t3/index.php?id=91&uid=14> (Stand: 18.08.11, 17:00 Uhr).

Wolfgruber, Gudrun: Kindsein in Wien – Sozialpolitische und psychologische Intentionen der Jugendwohlfahrt zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Vortrag im Rahmen der Festveranstaltung 100 Jahre Kinderfreunde. Online unter: http://sbg.kinderfreunde.at/data/karin/Kindsein_in_Wien.Vortrag.Wolfgruber.pdf (Stand: 19.03.11, 16:25 Uhr).

7. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Schundbuch ist Gift, aus: Die Sozialistische Erziehung 5 (1925) H. 4. S. 99.

Abb. 2: Struktureller Aufbau des Wintermärchens „Zizibe“, entworfen von Kerstin Gittinger 2011.

Abstract

Im Zentrum dieser Arbeit steht der Einfluss des sozialistischen Bildungs- und Erziehungsdiskurses auf die Belletristik der proletarischen, österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Ersten Republik, die zwischen November 1918 und Februar 1934 entstanden ist. Meine These lautet hierzu, dass sich der „Neue Mensch“, welcher das Hauptziel der sozialistischen Erziehung darstellte, als klar und kritisch denkender, sittlich freier und solidarisch handelnder Mensch, der auf gewaltlosem Wege die klassenlose Gesellschaft errichten möchte, in kinderliterarischen Werken von Autoren im Umfeld der Sozialdemokratie nachweisen lässt. Da sich in den Texten der sozialistischen Bildungstheoretiker zwar wenige, aber doch Hinweise dafür finden, dass mittels neuen, sozialistischen Büchern für Kinder und Jugendliche der „Neue Mensch“ erzogen werden soll, bin ich daran gegangen, meinen Textkorpus, der aus sechs Werken dieser Zeit besteht, auf den erziehungswissenschaftlichen Einfluss hin zu untersuchen. Dabei fällt auf, dass sich in dieser Literatur eine Entwicklung der sozialistischen Erziehungsvorstellungen abzeichnet, die sich am besten innerhalb eines Drei-Phasen-Modells beschreiben lässt. Die erste Phase umfasst den Zeitraum zwischen 1920 bis 1925 und trägt den Titel „Lebensreform und Lebenshilfe“. Hier spiegeln sich insbesondere die lebensreformerischen Bestrebungen der Kinderfreunde, die auch Teil des Diskurses des „Neuen Menschen“ sind, wider. Das Jugendbuch von Anton Afritsch „Ins neue Leben und andere ernste Erzählungen für die reifere Jugend“ und Otto Felix Kanitz' Kinderbuch in Versen „Nazi und der Bücherwurm“ müssen in diesem Zusammenhang genannt werden. In der zweiten Phase wiederum, die sich in der Zeit von 1924 bis 1930 ausmachen lässt, steht das Genre „Märchen“ im Zentrum der Diskussion für eine Entwicklung zu einer eigenständigen proletarischen Kinder- und Jugendliteratur. Als Beispiele für diese Phase fungieren Josef Pazelts Werk „Zizibe. Ein Wintermärchen für blonde und graue Kinder“ und das von Alois Jalkotzy aufgezeichnete Märchen „Die verwünschte Fabrik“. Erst in der letzten Phase, die sich zwischen 1927 und 1931 fixieren lässt, ist das Bild des „Neuen Menschen“ nachweisbar. Im Zuge einer Reise wird über das Desillusionierungsmotiv ein Entwicklungsprozess, der sich im Vorgang der Selbsterziehung und Selbsterkenntnis vollzieht, in Gang gesetzt, an dessen Ende der „Neue Mensch“ steht. Denn sowohl Anton Tesareks „roter Kasperl“ in „Kasperl sucht den Weihnachtsmann“ als auch Fritz Rosenfels Tirilin in „Tirilin reist um die Welt. Eine Erzählung für denkende Kinder“ vereinen die Fähigkeiten des klar und kritisch denkenden, sittlich freien und solidarisch handelnden Menschen in sich. Allerdings ist nur Tirilin schlussendlich als Sinnbild des „Neuen Menschen“ zu verstehen, da sich dieser auch als Erbauer der zukünftigen, klassenlosen Gesellschaft sieht.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name	Kerstin Gittinger
Geburtsdatum	20. 09. 1987 in Linz
Staatsangehörigkeit	Österreich
E-Mail	kerstin.gittinger@gmx.net

Ausbildung

2006 – dato	Lehramtsstudium UF Deutsch und UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Uni Wien
2002 – 2006	Bundesoberstufenrealgymnasium in Linz Matura: guter Erfolg
1998 – 2002	Hauptschule HS 15, Jahnschule in Linz/Urfahr Abschlusszeugnis: ausgezeichneter Erfolg
1994 – 1998	Volksschule VS 37, Karlhofschule in Linz/Urfahr

Berufserfahrung

2005 – dato	Private Nachhilfe in Deutsch und Latein
2004 – 2009	Diverse Ferialjobs und -praktika in Linz und Umgebung

Zertifikate

2010	Absolventin des Modellcurriculums der Uni Wien
------	--