universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

"Emma (Spira-)Plank und die Wiener Montessori-Bewegung. Ein regionales Beispiel für den wechselseitigen Nutzen von Reformpädagogik und Politik in der Wiener Zwischenkriegszeit 1918-1938"

verfasst von / submitted by

Cornelia Steiner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor	Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 1

1.1 STATE OF THE ART 4

1.2 MODELLIERUNG DER FRAGESTELLUNG 7

1.3 METHODE UND AUSGEWÄHLTES MATERIAL 8

1.4 ÜBERBLICK ÜBER DIE ARBEIT 9

2. EMMA (SPIRA-)PLANK UND DIE WIENER MONTESSORI-BEWEGUNG 11

2.1 EMMA (SPIRA-)PLANK – KINDHEIT, JUGEND UND PÄDAGOGISCHE WEICHEN-STELLUNG 12

2.2 (SPIRA-)PLANK UND DIE MONTESSORI-EINRICHTUNG IM 10. BEZIRK IN DEN 1920ER JAHREN 18

2.3 (SPIRA-)PLANK UND DIE MONTESSORI-EINRICHTUNGEN IM 1. UND 9. BEZIRK ZU BEGINN DER 1930ER JAHRE 23

2.3.1 Das Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz, 1010 Wien 24

2.3.2 Die Montessori-Schule in der Grünentorgasse, 1090 Wien 25

2.3.3 Die Verbindung der Montessori-Pädagogik mit der Psychoanalytischen Pädagogik 26

2.4 (SPIRA-)PLANK UND DIE WIENER MONTESSORI-BEWEGUNG AB 1934 29

2.4.1 Dr. Buschbeck – ein Regierungskommissär wird eingesetzt 30

2.4.2 Lili (Roubiczek-)Peller verlässt Wien 32

2.4.3 Emma (Spira-)Plank emigriert 33

2.4.4 Emma (Spira-)Planks weiterer Lebensweg 34

2.5 ZUR WIDERSPRÜCHLICHEN DARSTELLUNG WESENTLICHER EREIGNISSE DER WIENER MONTESSORI-BEWEGUNG 37

2.5.1 Das Ende der Wiener Montessori-Einrichtungen? 38

2.5.2 Zur örtlichen Wahl der ersten Montessori Einrichtung im 10. Bezirk 40

2.5.3 Maria Montessoris angeblicher Einfluss auf die Eröffnung der ersten Einrichtung 41

2.5.4 Das Verbot der Montessori-Pädagogik in Österreich 43

3. GESELLSCHAFT UND POLITIK IM WIEN DER 1920ER UND 1930ER JAHRE 45

3.1 DIE ERSTEN JAHRE DER REPUBLIK ÖSTERREICH 46

3.2 DAS ROTE WIEN 55

3.2.1 Schulreform 58

3.2.2 Fürsorgepolitik 62

3.2.3 Sozialer Wohnbau 64

3.3 AUSTROFASCHISMUS UND NATIONALSOZIALISMUS 65

4. MONTESSORI-PÄDAGOGIK UND DAS ROTE WIEN **75**
4.1 DAS KONZEPT DER MONTESSORI-PÄDAGOGIK 76
4.2 DAS KONZEPT DES ROTEN WIEN 79
4.3 MONTESSORI-PÄDAGOGIK UND ROTES WIEN – BEISPIELE DER ZUSAMMENARBEIT 84
4.4 MÖGLICHE KOOPERATIONSGRÜNDE 87
5. SOZIALISMUS, FASCHISMUS UND MONTESSORI-PÄDAGOGIK – EIN WIDERSPRUCH? **97**
5.1 DIE MONTESSORI-PÄDAGOGIK IM ITALIENISCHEN FASCHISMUS 100
5.2 ZWEI UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS PHÄNOMEN REFORMPÄDAGOGIK 105
5.3 ZUR SPRACHLICH-RHETORISCHEN KONSTRUKTION DER REFORMPÄDAGOGIK AM BEISPIEL 112
DES MONTESSORI-KONZEPTS 112
5.3.1 Zur Trennung zwischen alter und neuer Pädagogik *112*
5.3.2 Zur besonderen Natur des Kindes *113*
5.3.3 Zur Mythisierung des Kindes und dessen Natur *114*
5.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN VORANGEGANGENEN ÜBERLEGUNGEN 118
6. RESÜMEE UND AUSBLICK **121**
7. LITERATURVERZEICHNIS **129**
8. ARCHIVALIENVERZEICHNIS **139**
9. ANHANG **141**

1. Einleitung

> *„Die Geschichte der Montessori-Bewegung im Italien der zwanziger und beginnenden dreißiger Jahre ist also vor allem eine Geschichte politischer Prozesse: von Macht und Einfluss, Interessen und politischer (Un)bereitwilligkeit von Personen. Montessori und die Faschisten sind, in der spezifischen Situation Italiens, zum Zueinander verurteilt. Sie haben einander nötig, und beide Seiten meinen einander gebrauchen zu können. Das zeigen sie auf der Ebene politisch-gesellschaftlicher Netzwerke und auf theoretischer Ebene, wobei die letztere vermutlich eine weniger große Rolle spielt (…).“*
> (Leenders 2001, 236)

Hélène Leenders rekonstruiert im Rahmen der Dissertation *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus* (vgl. Leenders 2001) die Verbreitung der Montessori-Methode im faschistischen Italien der 1920er und 1930er Jahre und zeichnet in oben stehendem Zitat das Bild einer Verquickung von Pädagogik und Politik im italienischen Faschismus. Anhand eines historischen Beispiels wird so deutlich, wie tiefgehend politische Interessen und pädagogische Überzeugungen sich wechselseitig beeinflussen können (vgl. Leenders 2001). Dabei stammt das im Mittelpunkt der Untersuchung stehende pädagogische Konzept, das sogar Teil einer faschistischen Schulreform – der so genannten *riforma gentile* – wurde (vgl. Leenders 2001, 68), aus der Feder einer Pädagogin, deren Popularität selbst Jahre nach ihrem Tod nicht abzuflauen scheint und deren Überlegungen zum Kinde und zu der pädagogischen Arbeit mit diesem sich – zumindest im Kreise ihrer Anhänger*innenschaft[1] – nach wie vor großer Beliebtheit erfreuen (vgl. z.B. o.A. 2017a, [1-3]). Die Rede ist von Maria Montessori, die bis heute zu einer der einflussreichsten Pädagog*innen des beginnenden 20. Jahrhunderts gezählt werden mag und die laut Ehrenhard Skiera *„mit ihrer charismatischen Botschaft den kultur- und schulkritischen ‚Nerv der Zeit‘ traf und sich den suchenden Zeitgenossen als Führerin in eine bessere Welt der Erziehung*

[1] In der vorliegenden Arbeit werden allgemeine Bezeichnungen von Personen mit einem * gekennzeichnet. Dies soll das Einschließen jeglicher sozialen Geschlechter beziehungsweise Geschlechtsidentitäten ausdrücken.

und darüber vermittelt in eine bessere Welt überhaupt anbieten konnte“ (Skiera 2010, 196) [2]. Skiera (vgl. Skiera 2010) mag mit dem eben angebrachten Zitat auf die damals herrschende gesellschaftliche Umbruchsstimmung hindeuten, die sich unter anderem in der Forderung nach innovativen pädagogischen Konzeptuierungen niederschlug. Neue gesellschaftliche Verhältnisse wollten auch andere pädagogische Wege als die althergebrachten beschreiten – und es war die so genannte Reformpädagogik[3], die mit ihren erzieherischen Konzepten eine pädagogische Wende – aber auch gesellschaftlichen Wandel – versprach (vgl. Oelkers 2005, 24; Keim 2013, 35). Unter anderem Tobias Rülcker und Jürgen Oelkers betonen in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Sammelbandes *Politische Reformpädagogik* (Rülcker/Oelkers 1998) – ebenso wie Leenders dies in ihrem Werk exemplarisch tut (vgl. Leenders 2001) – die gegenseitige Bezugnahme und Verwobenheit von Politik und europäischer Reformpädagogik. Die vielen politischen Umbrüche und permanenten Veränderungen mit denen sich Europa in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konfrontiert sah, so Rülcker und Oelkers, formten und veränderten auch pädagogische Haltungen und Konzepte (vgl. Rülcker/Oelkers 1998, 9), mit anderen Worten: *„Zumindest aus der Sicht der Politik war die Reformpädagogik auf jeden Fall ein Politikum*“ (Rülcker/Oelkers 1998, 9).

Wenn nun die Untersuchungen Leenders (vgl. Leenders 2001) als auch die Feststellungen von Rülcker und Oelkers (vgl. Rülcker/Oelkers 1998) betrachtet werden, so mag sich die Frage ergeben, wie es sich mit dem *„Politikum”* (Rülcker/Oelkers 1998, 9) der Montessori-Pädagogik, die ja nun als Exempel für Reformpädagogik gesehen werden kann, nicht nur in Italien sondern in anderen europäischen Ländern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verhalten haben mag. Im Rahmen vorliegender Masterarbeit soll daher, um den Zusammenhang von Politik und (Reform-)Pädagogik exemplarisch zu untersuchen und unter anderem der Aussage Rülckers und Oelkers (vgl. Rülcker/Oelkers 1998) nachzuspüren, eine europäische Stadt ins Zentrum der Forschungsarbeit gerückt werden, die – was

[2] Die kritische Betrachtung Montessoris pädagogischen Konzepts soll an anderer Stelle der Arbeit eingearbeitet werden.

[3] Genauere Ausführungen zu unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen *Reformpädagogik* folgen in Kapitel fünf.

reformpädagogische Erziehungsexperimente betraf – in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein besonders fruchtbares Terrain gewesen zu sein scheint (vgl. Oelkers 2005, 282; Oelkers 2005, 295): die Hauptstadt der 1918 neu gegründeten Republik Österreich, die Stadt Wien (vgl. Zwiauer/Eichelberger 2001, 9). Diese, der Reformpädagogik gegenüber aufgeschlossene Wiener Atmosphäre, lässt sich unter anderem daran erkennen, dass unter Otto Glöckel, dem *„Unterstaatssekretär für Unterricht der Regierung Renner“* (Achs 1985, 11), in den 1920er Jahren eine Reformabteilung im Unterrichtsamt neu gegründet wurde, die – sich unter anderem an innovativ erscheinenden pädagogischen Gedanken und Leitlinien orientierende – Schul- und Unterrichtskonzepte erarbeitete (vgl. Achs 1985, 11). Das Zusammenwirken also einerseits einer Stadtpolitik, die sich als überaus empfänglich für reformpädagogische Impulse und Ideen präsentierte, mit der Pädagogik Maria Montessoris andererseits, soll die grobe thematische Rahmung für diese Abschlussarbeit bilden.

Im Lichte dieser Eingrenzung ist es das übergeordnete Ziel dieser Arbeit, die Geschichte der Montessori-Initiative in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Beginn des Nationalsozialistischen Regimes in Wien nachzuzeichnen und versuchen herauszufinden, ob sich auch für die Österreichische Hauptstadt eine Verquickung von Politik und (Reform-)Pädagogik, ähnlich jener in Italien unter faschistischer Herrschaft (vgl. Leenders 2001), identifizieren lässt. Als Ausgangspunkt und sogleich narratives Element der Arbeit soll dabei die Biographie Emma (Spira-)Planks[4], einer führenden Protagonistin der Wiener Montessori-Bewegung dienen. Doch weshalb gerade Emma (Spira-)Plank? Während eine Person namens Lili (Roubiczek-)Peller[5] retrospektiv als *„‚grande dame' der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit"* (Haslinger-Mayer 2004, [1]) bezeichnet wird, nimmt Emma (Spira-)Plank in der Aufarbeitung der

[4] Während ihrer Tätigkeit als Montessori-Lehrerin in der Wiener Zwischenkriegszeit war Emma (Spira-) Plank zunächst unter ihrem Mädchennamen als Emma Spira, anschließend – nach ihrer Hochzeit – als Emma Plank tätig. Da in der vorliegenden Arbeit ein Zeitraum sowohl vor als auch nach der Eheschließung bearbeitet und Literatur herangezogen wird, die entweder unter Emma Spira oder unter Emma Plank veröffentlicht wurde, wird der Name der Protagonistin in dieser Masterarbeit durchgehend als Emma (Spira-)Plank angeführt, obwohl dies nie ein offizieller Doppelname war. Beim Zitieren wird – je nach Quelle – auf das entsprechende Werk unter dem damals gültigen Namen verwiesen.

[5] Ebenso wie bei (Spira-)Plank wird bei Lili (Roubiczek-)Peller in der vorliegenden Arbeit sowohl jeweils der Mädchenname als auch der Name nach der Eheschließung genannt und in der Quelle auf das entsprechende Werk verwiesen.

Historie der Wiener Montessori-Initiative eine weniger populäre Rolle ein, galt jedoch als *„führende Praktikerin"* (o.A. 2016, [1]), beziehungsweise als *„erste Montessori-Lehrerin Österreichs"* (o.A. 2015, [1]). Für die vorliegende Arbeit fiel die Wahl auf (Spira-)Plank, da erstens ihre Biographie weniger umfangreich beforscht schien, als jene Lili (Roubiczek-)Pellers, zweitens da zahlreiche Originaldokumente zur Aufarbeitung ihres Wiener Lebensweges zur Verfügung standen und drittens versprach ein Wechsel der Perspektive von der Biographie bekannter Persönlichkeiten auf jene, die als weniger populär gelten, durchaus das Gewinnen neuer Erkenntnisse durch einen veränderten Blickwinkel. Der interessensmäßige Fokus auf der Stadt Wien und den von dort ausgehenden Bewegungen erklärt sich für Studierende der Universität Wien von selbst, die Motivation für die Gegenüberstellung der Entwicklung des Montessori-Konzepts im Italienischen Faschismus zu jener im Roten Wien entstand einerseits aufgrund einer – durch Leenders Forschungsarbeit geweckte – Neugierde für die Verquickung von Montessori-Pädagogik und Politik und andererseits aufgrund persönlicher Interessenslagen am Themengebiet des Roten Wien in der Zwischenkriegszeit.

1.1 State of the Art

Bevor konkret auf die im Rahmen dieser Arbeit zu beantwortenden Forschungsfragen eingegangen werden soll, beziehungsweise eine Spezifizierung dieser erfolgt, erscheint es notwendig, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Themenkreise rund um die Montessori-Pädagogik der (Wiener) Zwischenkriegszeit und deren Zusammenspiel mit der Wiener Stadtregierung zu geben, sowie eine sich in diesem Themenbereich auftuende Forschungslücke zu identifizieren.

Mit Montessori-Einrichtungen in Österreich zwischen Erstem und Zweitem Weltkrieg und der Rolle Montessoris hinsichtlich der Eröffnung von Montessori-Einrichtungen in Wien hat sich etwa Franz Hammerer im Rahmen der Dissertation mit dem Titel *Die Grundgedanken der Montessori-Pädagogik und deren Realisierung in Wien 1917-1938* (Hammerer 1995) wissenschaftlich beschäftigt. Sehr genau und detailliert schildert Hammerer die Entstehung der ersten Montessori-Einrichtung im 10. Wiener Gemeindebezirk sowie die Weiterentwicklung der Montessori-Bewegung in Wien und auch die Entstehung einer zweiten Einrichtung am Rudolfsplatz im 1. Bezirk. In jener

Arbeit geht Hammerer ebenfalls auf die führenden Protagonist*innen der Wiener Montessori-Bewegung, Lili (Roubiczek-)Peller oder auch Emma (Spira-)Plank, ein. Die Dissertation wurde 1997 unter dem Namen *Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Ö* als Buch vom Verlag Jugend und Volk veröffentlicht.

Auch Harald Eichelberger hat die Geschichte der Wiener Montessori Bewegung in seinem Aufsatz *Die* Geschichte der *Wiener Montessori-Bewegung von 1921/22 bis jetzt* (Eichelberger [2017]) nachgezeichnet und bietet auf seiner Homepage[6] diverse Originaldokumente aus dieser Zeit in elektronischer Form an.

Im Rahmen der Aufarbeitung der Wiener Geschichte der Montessori-Pädagogik wurden in die Ausführungen Hammerers (vgl. Hammerer 1995; Hammerer 1997) oder Eichelbergers (vgl. Eichelberger [2017]) immer wieder Ausführungen über beteiligte Pädagog*innen eingebracht. Auch über Emma (Spira-)Plank finden sich daher Publikationen. Gemeinsam mit Charlotte Zwiauer ist Harald Eichelberger Herausgeber eines Buches mit dem Titel *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit* (Zwiauer/Eichelberger 2001), in dem vor allem der Aufsatz Zwiauers über Emma (Spira-)Plank zu erwähnen ist (Zwiauer 2001, 119-181). Hierin zeichnet die Autorin die Biographie Emma (Spira-)Planks knapp nach und beschäftigt sich außerdem mit der Verbindung der Wiener Montessori-Pädagog*innen mit der Psychoanalytischen Pädagogik rund um Anna Freud (vgl. Zwiauer 2001, 119-181).

Weitere Forschungsarbeiten, die sich näher mit der Montessori-Bewegung in der Wiener Zwischenkriegszeit beschäftigen, fokussieren auch auf die entstandenen Verbindungen zur psychoanalytischen Pädagogik rund um Anna Freud – der Tochter Sigmund Freuds – und Lili (Roubiczek-)Peller. (Roubiczek-)Peller geriet aufgrund ihrer Überzeugung, dass die Montessori-Pädagogik und die Psychoanalytische Pädagogik einander nicht ausschließen, sondern sogar ergänzen würden, in eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Maria Montessori, die sogar in einem Zerwürfnis gipfelte, da Montessori darauf erpicht war, die Reinheit ihrer Methode durch nichts in Gefahr bringen zu lassen (vgl. z.B. Eichelberger 2001, 115-117). Zu erwähnen sind zu dieser Thematik auch die Diplomarbeiten *Die Psychoanalytische Pädagogik und die*

[6] www.eichelberger.at

Pädagogik Maria Montessoris – Nur eine Episode der Zwischenkriegszeit? von Tatjana Neubauer (Neubauer 2012), *Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse. Eine Spurensuche im Wien der 1920er Jahre oder Ein Beitrag zur Geschichte der Beziehungen zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse unter Einbeziehung sozial- und zeitgeschichtlicher Überlegungen* von Susanne Ruth Kislinger (Kislinger 2011) oder die Arbeit von Claudia Beyerknecht mit dem Titel *Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit. Das wechselseitige Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit und deren Repräsentation in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* (Beyerknecht 2012).

Die Wiener Montessori-Bewegung und ihre Verbindung zur Psychoanalytischen Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit erscheint also bereits gut beforscht zu sein. Wie sieht es nun mit der Verbindung der Wiener Montessori-Initiative und der Politik des Roten Wien aus? Grundsätzlich kann für den Themenbereich Montessori (-Pädagogik) und Politik eine breite wissenschaftliche Diskussion festgestellt werden. Zu nennen ist hier vor allem die Verbreitung der Montessori-Pädagogik zu Zeiten des Italienischen Faschismus und Maria Montessoris Rolle dabei. Auf diese Auseinandersetzung und unterschiedliche Besprechung weist unter anderem Ehrenhard Skiera hin (vgl. z.B. Skiera 2010, 196-197). Die Rezeption des Wirkens Maria Montessoris während der Vorherrschaft des Faschismus in Italien erfolgt – je nach Sichtweise – äußerst divergent. Hildegard Hotstiege etwa, Autorin diverser Montessori-affiner-Literatur, schreibt zu dem Jahr 1926: *„Unter dem faschistischen Regime werden ihre Schulen in Italien geschlossen"* (Holtstiege 2009, 224). Ganz anders sieht die Darstellung im Lichte der Nachforschungen Hélène Leenders für das gleiche Jahr aus: *„Von 1926 an finden alle italienischen Montessori Aktivitäten unter dem Schutz der faschistischen Regierung statt: nationale und internationale Erziehungskurse, Kongresse und die Scuola di Metodo Montessori: die Ausbildung von Montessori-Lehrkräften in Rom"* (Leenders 2001, 74). Leenders konnte jedoch – wie bereits angeführt – nachweisen, dass Maria Montessori von Schutz und Unterstützung des faschistischen Regimes profitiert hat und durch diese Protektion die Verbreitung der Methode fördern konnte (vgl. Leenders 2001, z.B. 73). Ein weiteres

Beispiel für die Beforschung der Montessori-Pädagogik innerhalb unterschiedlicher politischer Systeme stellt ein Beitrag von Leenders und Britta Rang (vgl. Rang/Leenders 1998) dar, in dem der teilweise paradox erscheinenden Anpassungsfähigkeit der Montessori-Pädagogik nachgespürt und anhand dreier kurzer Fallbeispiele aus den Niederlanden, den USA und Italien auf die verblüffende Adaptionsmöglichkeit der Montessori-Pädagogik an unterschiedliche politisch-gesellschaftliche Verhältnisse verwiesen wird – vor allem während der besonderen Situation der Zwischenkriegszeit, also der Zeit zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg in den 1920er und 1930er Jahren (vgl. Rang/Leenders 1998, 379-380).
Literatur bezüglich eines wechselseitigen Nutzens von Montessori-Pädagogik und der Politik des Roten Wien in der Zwischenkriegszeit, konnte dahingegen nicht gefunden werden, weshalb die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erweiterung der Erkenntnisse, diesen Teilbereich der Geschichte rund um die Wiener Montessori-Bewegung betreffend, leisten mag.

1.2 Modellierung der Fragestellung

Im Horizont des knappen Überblicks über die Forschungsgebiete zu den Themenbereichen Montessori(-Pädagogik) und Politik der Wiener Zwischenkriegszeit kann also eine Forschungslücke identifiziert werden. Im Lichte dieser Feststellung ist es ein Ziel vorliegender Arbeit, die Geschichte der Montessori-Initiative in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg bis zum Beginn des nationalsozialistischen Regimes in Wien nachzuzeichnen und versuchen herauszufinden, ob sich auch für die österreichische Hauptstadt ein gemeinsamer Nutzen von Politik und Pädagogik, ähnlich jener in Italien unter faschistischer Herrschaft, identifizieren lässt und wenn ja, inwiefern und weshalb? Als zweite Forschungsfrage kann folgende Überlegung identifiziert werden: Weshalb mag die Montessori-Pädagogik gleichzeitig von der Wiener Sozialdemokratie sowie dem italienischen Faschismus für ihre Zwecke genutzt worden sein? Abgesehen von diesen Fragestellungen soll jedoch auch eine weitere Überlegung zentral im Fokus der Arbeit stehen, die noch nicht in Zusammenhang mit Emma (Spira-)Plank und der Wiener Montessori-Bewegung beleuchtet wurde: Die Verbindung von Pädagogik und Politik und weshalb es – nicht zuletzt für die Bildungswissenschaft – wichtig ist, sich mit diesem Verhältnis auseinander zu setzen.

Tobias Rülcker und Jürgen Oelkers schreiben hierzu treffend: *„Jeder Rückgriff auf pädagogische Motive stößt daher auf die in ihnen mitgedachten politischen Optionen, an denen wir uns abarbeiten müssen. Denn ihre Analyse und Kritik ist die Voraussetzung für die reflektierte Nutzung der pädagogischen Motive“* (Rülcker/Oelkers 1998, 11). Ziel dieser Arbeit ist es also, eine Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen anzustreben, wobei die Beantwortung der zwei zentralen Fragestellungen im Laufe der einzelnen Kapitel herausgearbeitet wird, die Frage nach der bildungswissenschaftlichen Relevanz jedoch erst im Resümee diskutiert werden soll.

1.3 Methode und ausgewähltes Material

„Eine völlig objektive Geschichtsschreibung kann es nicht geben, weil jeder Mensch subjektiv empfindet. Deshalb kommt es zu unterschiedlichen Berichten von Menschen, die dasselbe Ereignis erlebt haben“ (Eppel 1980, 7), schreibt Peter Eppel und weist mit dieser Feststellung auf einen für diese Arbeit wesentlichen Punkt hin. Die im Zuge dieser Thesis angeführten Interpretationen geschichtlicher Ereignisse vermögen lediglich eine Perspektive der Geschehnisse darzustellen. Dies erscheint aufgrund der gewählten Methode für diese Masterarbeit notwendig zu betonen, da die im Rahmen der Arbeit zu beantwortenden Forschungsfragen im Lichte historisch-hermeneutischer Forschung, der ein grundlegendes historisches Interesse zugrunde liegt, bearbeitet werden sollen. Vor allem Primärliteratur der führenden Persönlichkeiten der Montessori-Bewegung im Wien der Zwischenkriegszeit – Lili (Roubiczek-)Peller und Emma (Spira-)Plank – wird für eine Annäherung an die Beantwortung der ersten Forschungsfrage herangezogen. Besonders hervorzuheben ist ein mit Emma (Spira-) Plank geführtes Interview aus dem Jahre 1987, das in transkribierter Form im Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands aufliegt und wesentlich für die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit ist. Ebenso soll eine Nachzeichnung der historischen Gegebenheiten im Wien der Zwischenkriegszeit erfolgen, wie auch ein Versuch getätigt werden, die politischen sowie gesellschaftlichen Tendenzen jener Zeit zu beschreiben um die damalige Montessori-Bewegung und deren Entstehen, beziehungsweise deren Entwicklung und Niedergang, greifbar zu machen. Dies geschieht ebenfalls anhand ausgewählter

Originaldokumente oder Sekundärliteratur. In die Forschungsbemühungen miteinbezogen werden außerdem Expert*innen aus dem Inland. Zu nennen sind hier aus Österreich unter anderem Dr. Harald Eichelberger und Dr. Franz Hammerer, die sich im Rahmen wissenschaftlicher Forschung intensiv mit der österreichischen Montessori-Bewegung beschäftigt haben und Dr. Oskar Achs, der als wissenschaftlicher Leiter des Wiener Schulmuseums tätig ist.
Für die Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage bieten sich vor allem die Arbeiten Jürgen Oelkers und auch Wolfgang Keims als wesentlich an. Oelkers hat sich in seinen Forschungsarbeiten vor allem mit Reformpädagogik kritisch auseinandergesetzt – unter anderem in dem Werk *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (Oelkers 2005). Auch Wolfgang Keim bietet in den publizierten Forschungsarbeiten einen eher kritischen Blick auf reformpädagogische Strömungen an (vgl. Keim 2013), wobei sich seine Perspektive auf Reformpädagogik von jener Jürgen Oelkers unterscheidet. Beide Autoren werden im Rahmen des fünften Kapitels für die Argumentation herangezogen, wobei Keims Ansatz erst in der abschließenden Diskussion, vor allem in Hinblick auf die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit, fruchtbar gemacht wird.

1.4 Überblick über die Arbeit

Um den Forschungsfragen auf die Spur zu kommen ist es zunächst notwendig herauszuarbeiten, wie die Entstehung beziehungsweise Entwicklung der Montessori-Bewegung im Wien der Zwischenkriegszeit nachzuzeichnen sein könnte.

Dabei soll von der Biographie Emma (Spira-)Planks, einer führenden Protagonistin der damaligen Wiener Montessori-Strömung, ausgegangen werden um so gleichsam einen Bezugspunkt für die Rekonstruktion der gesamten Bewegung herzustellen.

In einem weiteren Schritt gilt es, gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen der Wiener Zwischenkriegszeit zu skizzieren, die im Rahmen dieser Arbeit als wesentlich erachtet werden.
Erst wenn die beschriebene Skizzierung – einerseits also der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit und andererseits wesentlicher

gesellschaftspolitischer Verhältnisse jener Zeit – erfolgt ist, erscheint es möglich, sich Überlegungen bezüglich eines gegenseitigen Nutzens der beiden Strömungen anzunähern.

Im vierten Kapitel kann somit – unter Einbeziehung der bis dahin getätigten Ausführungen – schließlich eine Annäherung an die Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgen, also ob ein gegenseitiger Nutzen von Wiener Montessori-Bewegung und der Politik der Wiener Zwischenkriegszeit identifiziert werden konnte und wenn ja, inwiefern und weshalb? Bevor dabei jedoch konkrete Beispiele für diesen möglichen gegenseitigen Nutzen angeführt werden, mag noch eine Skizzierung jener Konzepte, die der Montessori-Bewegung und der Politik des Wien der Zwischenkriegszeit zugrunde liegen, erhellend sein. Erst im Anschluss daran kann eine mögliche Begründung für den beiderseitigen Nutzen der beiden Strömungen der Wiener Zwischenkriegszeit angeführt werden.

Eine mögliche Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgt anschließend in Kapitel fünf. In dessen Rahmen soll überlegt werden, weshalb die Montessori-Pädagogik für einander entgegengesetzte politische Konzepte, wie einerseits den Sozialismus im Wien der Zwischenkriegszeit und andererseits den Faschismus in Italien, genutzt worden sein mag.

Abschließend werden in einem Resümee die zentralen Überlegungen der vorliegenden Arbeit nochmals knapp zusammengefasst und einer möglichen Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen zugeführt, ehe sich im Rahmen eines Ausblickes Überlegungen zu offen gebliebenen Fragen entspinnen und eine kritische Betrachtung möglicher blinder Flecken der vorliegenden Arbeit erfolgt.

2. Emma (Spira-)Plank und die Wiener Montessori-Bewegung

„Der Schlüssel der Geschichte ist nicht in der Geschichte, er ist im Menschen."
(Théodore Simon Jouffroy)

Am 7. Dezember 2005 veröffentlichte die österreichische Tageszeitung *Der Standard* in der online Ausgabe ein knappes Porträt über Emma (Spira-)Plank, die in genanntem Jahr ihren 100. Geburtstag gefeiert hätte. Doch wer war diese Person, an die in dem Artikel erinnert werden sollte?

> *„Emma Plank, eine der führenden Persönlichkeiten der Wiener Montessori-Bewegung der ersten Stunde, ereilte ein ähnliches Schicksal wie viele andere ÖsterreicherInnen des 20. Jahrhunderts. Aufgrund ihrer politischen Überzeugung und Abstammung musste sie 1938 Wien verlassen, ihre hier so erfolgreich begonnene Arbeit abrupt beenden und in die USA emigrieren"* (Standard 2005, 1).

Diese Zeilen, die den Artikel einleiten, stellen bereits drei wichtige Thesen zu (Spira-)Planks Leben auf, die dem*der Leser*in wichtige Informationen bieten mögen. Dem Text könnte erstens entnommen werden, dass (Spira-)Plank als Pädagogin gearbeitet und sich mit der Montessori-Pädagogik auseinandergesetzt haben könnte. Außerdem scheint zweitens eine – zur Zeit (Spira-)Planks entstandene – Montessori-Bewegung in Wien existiert zu haben. Ein jähes Ende fanden die pädagogischen Erfolge (Spira-)Planks, so die dritte Aussage des Artikels, jedoch zu Beginn des Zweiten Weltkrieges, als die Pädagogin aufgrund ihres politischen Hintergrundes sowie ihrer jüdischen Abstammung in die USA auswandern musste. Im folgenden Kapitel sollen nunmehr die Hypothesen des Zeitungstextes näher beleuchtet und in weiterer Folge auch – sofern möglich – auf ihre Korrektheit hin überprüft werden.

Zwei Erzählstränge sollen zu diesem Behufe entsponnen und miteinander verwoben werden. Zum einen steht die Person Emma (Spira-)Plank im Mittelpunkt des Interesses dieses Kapitels. Anhand persönlicher Aufzeichnungen aus dem Nachlass[7], eines Interviews aus dem Jahr 1987, das im Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands in Wien in transkribierter Form vorliegt (vgl. Plank 1987) und der Erinnerungen des jüngeren Bruders Leopold Spira (vgl. Spira

[7] Dankenswerter Weise von Dr. Harald Eichelberger auf seiner Website www.eichelberger.at in elektronischer Form archiviert.

1996) soll der Versuch einer Rekonstruktion vor allem des Wiener Lebensweges – zwischen Geburt und Emigration – unternommen werden. Der guten Vollständigkeit halber wird auch die Biographie nach dem Auswandern nachgezeichnet, der Schwerpunkt liegt jedoch auf jenem Lebensabschnitt, der so eng mit einer reformpädagogischen Bewegung verflochten gewesen sein mag, die sich im ersten Viertel des vorigen Jahrhunderts in Wien gut zu etablieren schien: der Montessori-Bewegung. Die Geschichte dieser pädagogischen Wiener Organisation im Horizont Emma (Spira-)Planks Biographie grob zu rekonstruieren, wobei auch einige andere Protagonist*innen der damaligen Montessori-Szene erwähnt werden, stellt den zweiten Strang dieses Kapitels dar. Anhand des Ineinandergreifens der beiden narrativen Stränge soll das Kapitel also zeigen, wie der Lebensweg (Spira-)Planks mit der Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung verwoben gewesen sein könnte und auch umgekehrt, welchen Einfluss diese auf (Spira-)Plank gehabt haben mag. Dabei gilt nochmals darauf hinzuweisen, so wie in der Einleitung bereits dargestellt, dass eine historische Rekonstruktion eben immer nur eine Version der Geschichte darstellen kann. Als umso interessanter mag sich im Horizont dieser Aussage der letzte Abschnitt dieses Kapitels erweisen. Im Rahmen dieses Unterpunktes wird auf die unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Darstellung von für die Wiener Montessori-Bewegung wesentlichen Ereignissen verwiesen, die im Rahmen der Recherche für diese Masterarbeit auffiel. Eine mögliche Begründung für die divergente Rezeption mag ein späteres Kapitel der Arbeit über die Konstruktion der Montessori-Pädagogik bieten.

2.1 Emma (Spira-)Plank – Kindheit, Jugend und pädagogische Weichenstellung

Emma Karoline Spira wurde am 11. November 1905 in Wien geboren (vgl. Spira 1996, 37). (Spira-)Planks Eltern stammten ursprünglich aus der heutigen Tschechischen Republik und hatten sich in der Hauptstadt der damaligen Österreichisch-Ungarischen Monarchie, in Wien, niedergelassen (vgl. Plank 1987a, 1). Nach (Spira-)Planks Volksschulzeit im Zivil-Mädchen-Pensionat in der Josefstädterstraße wechselte das Kind, das von allen nur Nuschi gerufen wurde (vgl. Spira 1996, 37), ins Beamtentöchter-Lyzeum in die Langegasse (vgl. Plank 1987a, 1). Entlang von Schulzeit und Jugend erinnert sich (Spira-)Plank in dem Interview von 1987 an einige prägende Episoden und Begebenheiten, die die

spätere Pädagogin für den beruflichen Werdegang als ausschlaggebend erachtete. Zum einen erzählt (Spira-)Plank von Jugendgruppen, die für erste pädagogische Erfahrungen wichtig waren (vgl. Plank 1987a, 10-11; Plank 1987a, 34-35), andererseits von einschneidenden Ereignissen während der eigenen Schullaufbahn (vgl. Plank 1987a, 2-3), aber auch von einem Perspektivenwechsel auf Schule und Leben bedingt durch einen Auslandsaufenthalt in Schweden (vgl. Plank 1987a, 2). Diese dreigliedrige Einteilung (Spira-)Planks Biographie der Jugendjahre soll auch als Struktur für die folgende Nachzeichnung genutzt werden. Zunächst wird daher versucht, (Spira-)Planks Teilnahme und Wirken an und in besagten Jugendgruppen, von denen in dem Interview von 1987 erzählt wird (vgl. Plank 1987a, 10-11; Plank 1987a, 34-35), in eine chronologische Reihenfolge zu bringen.

Im Sommer 1919 (vgl. Plank 1987a, 34-35), im Alter von 13 Jahren, nahm (Spira-)Plank als Jugendliche an einem Lager in Ischl[8] teil (vgl. Plank 1987a, 34). In diesem großen Sommerlager mit ungefähr 140 Kindern lernte (Spira-)Plank einige Personen kennen, die später sehr bekannt wurden, wie beispielsweise Karl Popper[9] oder Rudolf Serkin[10]. Gegründet wurde das Ferienlager (Spira-)Planks Erinnerungen nach von Eugenie Schwarzwald[11], ebenfalls federführend bei der

[8] Obwohl (Spira-)Plank in dem Interview nicht genauer auf den Ort der Ferienkolonie eingeht, dürfte es sich dabei um Bad Ischl im oberösterreichischen Salzkammergut handeln. Robert Streibel weist in seinem Sammelwerk über die noch zu nennende Eugenie Schwarzwald aus, dass Schwarzwald 1919 – was sich ebenfalls mit (Spira-)Planks Erinnerungen deckt (vgl. Plank 1987a, 34-35) – Ferienkolonien für Kinder, unter anderem in Bad Ischl, ins Leben gerufen hat (vgl. Streibel 1996, 186).

[9] Karl Raimund Popper gilt als Begründer des Kritischen Rationalismus. Er entwickelte unter anderem ein alternatives Modell zum induktiv geleiteten Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Koller 2012, 188). Ihm zufolge sollen Theorien auf ihre mögliche Falsifikation oder Verifikation überprüft werden. Im Falle einer Falsifikation gilt die Theorie gesamt als gescheitert, eine Verifikation ist immer nur vorläufig – bis zur Falsifizierung – anzuerkennen (vgl. Koller 2012, 190-191).

[10] Rudolf Serkin war ein nach Amerika emigrierter und sehr erfolgreicher Konzertpianist mit Wurzeln in Österreich (vgl. Henahan 1991, [1]).

[11] Robert Streibel charakterisiert Eugenie Schwarzwald als eine *„der bekanntesten Frauen der Stadt“* (Streibel 1996, 9) im Wien der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Schwarzwald setzte sich unter anderem für Bildung oder Sozialprojekte ein (vgl. Streibel 1996, 9), gründete eine Schule (worauf auch (Spira-)Plank hinweist (vgl. Plank 1987a, 34)) und interessierte und setzte sich für Pädagogik ein (vgl. Streibel 1996, 9). Laut Streibel (1996, 9) zählte Maria Montessori zu Schwarzwalds Freundeskreis. Allerding ist Eugenie Schwarzwald – wie Streibel (1996, 9) feststellt – heutzutage kaum noch ein Begriff: *„Eugenie Schwarzwald erlitt ein für Frauen typisches Schicksal, sie wurde vergessen“* (Streibel 1996, 9). Dies mag verwundern, wenn die weitere

Schaffung eines Mädchengymnasiums im ersten Wiener Gemeindebezirk (vgl. Plank 1987a, 34). (Spira-)Plank erinnert sich vor allem an das Zusammengehörigkeitsgefühl, das damals in der Ferienkolonie herrschte und das ein Leben lang hielt, nicht zuletzt aufgrund der damaligen Außergewöhnlichkeit des Ferienlagers (vgl. Plank 1987a, 35). Doch auch an gemeinnützigen Initiativen, die von der von Schwarzwald gegründeten Gruppe ausgingen, nahm (Spira-)Plank teil und betreute beispielsweise im Jahr 1920 einige Familien, die nach dem Krieg Hilfe benötigten (vgl. Plank 1987a, 34). (Spira-) Plank beschreibt retrospektiv jenen mitunter gefährlichen Idealismus der damaligen Zeit, der jedoch zu einer frühen Selbstständigkeit geführt haben mag (vgl. Plank 1987a, 34):

> *„Und ich erinner mich, ich bin mit irgendeinem Lebensmittelpaket oder etwas, zu einer Familie im 9. Bezirk in einen Keller, wo ein blinder, tuberkulöser Mann und ein paar kleine Kinder – also fürchterlich! Und, also wenn ich nur heut dran denk, daß jemand der keine Ahnung von Sozialarbeit hatte, und auch nicht, wie er sich eventuell vor Tuberkulose schützen kann oder irgendwas, in solche Sachen kam. Aber das hat uns irgendwie diese Selbstständigkeit gegeben, nicht war“* (Plank 1987a, 34).

Ebenfalls beschreibt (Spira-)Plank die Erfahrungen in einer, mit den heutigen Pfadfinder*innen vergleichbaren Gruppe, der sie ab der fünften Klasse, also dem Jahr 1921, angehörte (vgl. Plank 1987a, 10; Spira 1996, 51) und die sie rückblickend folgendermaßen charakterisiert: „*Es war eine ungewöhnlich lebendige Gruppe von Mädeln im Alter von 10 bis 15, als es angefangen hat“* (Plank 1987a, 10). Die Gruppe wird von (Spira-)Plank als unpolitisch beschrieben, vor allem Literatur und Musik waren der Erinnerung nach zentrale Elemente – aber auch gemeinsame Ausflüge und Reisen (vgl. Plank 1987a, 33). 1921 fand das erste Sommerlager der Mädchenngruppe in Kärnten statt, auf welches

---

Beschreibung Schwarzwalds durch Streibel folgt: *„In ihrem ‚offenen Haus‘ trafen sich in den zwanziger und dreißiger Jahren Persönlichkeiten der österreichischen und europäischen Geistesgeschichte, ihre Schule formte hunderte Schülerinnen, die von ihr organisierten Ferienkolonien waren für Kinder und Jugendliche Inseln der Fröhlichkeit und koedukativen Gemeinsamkeit und prägten Burschen und Mädchen, ihre Villa Seeblick am Grundlsee war die Sommerheimat für Menschen mit unterschiedlichsten Meinungen, ihre Sozialprogramme und Gemeinschaftsküchen kamen in der zweiten Hälfte des Ersten Weltkriegs bedürftigen Schriftstellern ebenso zugute wie Schulkindern und Studenten. Ihre Obsorge galt auch jenen deutschen Flüchtlingen, die nach der Machtergreifung Hitlers nach Österreich geflohen waren und den nach der Niederschlagung des Februaraufstands verfolgten Sozialisten 1934“* (Streibel 1996, 9).

(Spira-)Plank noch als Teilnehmer*in mitfuhr. Doch bereits im Jahr darauf, also 1922, konnten im Zuge einer Lagerleitung die ersten pädagogischen Erfahrungen mit jüngeren Kindern gesammelt werden (vgl. Plank 1987a, 10-11). Auch Leopold Spira (vgl. Spira 1996, 5) erinnert sich an diese Erfahrung seiner Schwester und betont – ebenso wie diese selbst (vgl. Plank 1987a, 11) – den Mut der damals sechzehnjährigen (Spira-)Plank, die Verantwortung für 40 Mädchen zu übernehmen (vgl. Spira 1996, 5):

> *„Sie war Mitglied einer Art Pfadfinderinnengruppe und nahm 1921 an einem Lager gemeinsam mit einer Burschengruppe teil. (…) Im nächsten Jahr leitete meine Schwester ein Mädchenlager in Sillian in Osttirol mit 40 Teilnehmerinnen. Die eigentliche Lehrerin hatte ein Baby bekommen und fiel daher aus. Das Abenteuer fand ein gutes Ende, alle kehrten gesund nach Wien zurück“* (Spira 1996, 51).

Doch nicht nur (Spira-)Planks Mitwirken und die Teilnahme an diesen Jugendgruppen stellten die Weichen für die spätere pädagogische Berufung und Tätigkeit, auch die im Folgenden beschriebenen Ereignisse sind als nachhaltig und prägend für den Werdegang (Spira-)Planks zu verstehen. 1920 (vgl. Plank 1987a, 1-2) hatte die damals 14 Jahre alte Jugendliche die Gelegenheit an einer Reise teilzunehmen, die als tief beeindruckend erlebt wurde (vgl. Plank 1987a, 2) und die (Spira-)Plank retrospektiv als richtungsweisend beschreibt: *„Und ich glaube, das war entscheidend für mein weiteres Leben“* (Plank 1987a, 2). Im Zuge einer Hilfsaktion einiger im Ersten Weltkrieg neutral gebliebener Länder – wie beispielsweise Holland, Schweden oder Dänemark – hatte sich die Gelegenheit ergeben, für neun Monate nach Schweden zu reisen (vgl. Plank 1987a, 1-2), *„zum Auffüttern sozusagen“* (Plank 1987a, 1). Nicht nur der starke Kontrast des friedlichen und nicht kriegsgebeutelten Schweden im Gegensatz zu dem durch den ersten Weltkrieg schwer mitgenommenen Wien erstaunte (Spira-)Plank. Es war vor allem die unbeschwerte Atmosphäre, die die Heranwachsende beständig – und vor allem auch für die weitere Beziehung und ihren Weg zur Pädagogik – beeindruckt und inspiriert haben mochte (vgl. Plank 1987a, 2):

> *„Ich war eingeladen, noch weiter zu bleiben, aber wollte nicht, denn dann hätte ich nicht mehr in meine eigene Klasse zurückkönnen. So bin ich im Oktober zurückgekommen – ich bin Anfang Februar weg und sie hamm (sic!) mich also noch aufsteigen lassen. Und dort hab ich, wie ich aus Schweden zurückkam, und diesen enormen Unterschied, nicht nur in der, daß es einem dort besser ging und daß das Essen besser war, und das alles, das war mir eigentlich wurscht. Aber das*

Schulwesen, (…), der ganze Frieden im Land, das nicht im Krieg verwickelt war, kam mir sehr zu Bewußtsein dort. Und ich kam, ich glaube, mein Entschluß, daß ich Lehrerin werden wollte, kam erst durch den Aufenthalt in Schweden" (Plank 1987a, 2).

(Spira-)Plank beschreibt besonders eine schulische Begebenheit, die den starken Kontrast zwischen der freien Haltung der Schweden zu und der als starr empfundenen österreichischen Sicht auf Schule und Erziehung nochmals betonte und sie rückblickend in ihrem Entschluss bestärkt haben mochte, den Weg in Richtung des Pädagogischen einzuschlagen (vgl. Plank 1987a, 2-3). Als (Spira-) Plank die sechste Klasse besuchte wurde sie, gemeinsam mit einer Freundin, von der Schulleitung mit einem Buch des Sozialphilosophen Josef Popper-Lynkeus[12] angetroffen (vgl. Plank 1987a, 2). Laut (Spira-)Plank wurde dieses Buch unter anderem deshalb als anstößig erachtet, da die Realität beschrieben wurde (vgl. Plank 1987a, 3) und *„solche Worte wie Prostitution"* (Plank 1987a, 3) darin vorkamen. (Spira-)Plank schildert, dass dieser Vorfall sie fast die Matura[13] gekostet hätte, da die Schulaufsicht aufgrund dieser Begebenheit die Reifeprüfung verhindern wollte. Durch die Fürsprache der Lehrer*innen, die keinen Grund sahen, der Vorzugsschülerin die Matura zu verbieten (vgl. Plank 1987a, 3), konnte (Spira-)Plank schließlich im Jahr 1922 (vgl. Plank 1987a, 5) die Schule erfolgreich abschließen (vgl. Plank 1987a, 4). Doch das Ereignis stellte sich für (Spira-)Plank als absolut einschneidend dar, was aus folgender Aussage hervorgehen mag: *„Und das hat meine Beziehung zur Schule, meine Verachtung für die Schule sehr erhöht, in der sechsten Klasse, daß man also Sachen, die sich mit dem wirklichen Leben und mit der Auseinandersetzung des wirklichen Lebens beschäftigen, nicht sehen darf"* (Plank 1987a, 3). Der einerseits durch die Reise nach Schweden und andererseits durch die Erfahrungen in den Sommerlagern erweckte (vgl. Plank 1987a, 2), sowie unter anderem durch die geschilderte Begebenheit in der Schule bestärkte (vgl. Plank 1987, 3) Berufswunsch Lehrerin zu werden (vgl. z.B. Plank 1987a, 2), wurde nach dem Maturieren zunächst zerstört, da zu jener Zeit ein Überschuss an Lehrpersonen herrschte und ihr die Eltern auch aufgrund des jüdischen Glaubens von dieser Berufswahl abrieten. Auch der daraufhin gefasste

[12] Josef Popper-Lynkeus war ein böhmischer Techniker, Erfinder und sozialphilosophischer Schriftsteller (vgl. o.A. 2017b, [1]).

[13] Zu jener Zeit wurden die Gymnasien sechsklassig geführt (vgl. o.A. 2014a, [1]) und (Spira-)Plank war zum Zeitpunkt ihrer Matura 16 Jahre alt (vgl. Spira 1996, 37).

Entschluss, als Sozialarbeiterin zu arbeiten, wurde von einem im Sozialministerium tätigen Freund (Spira-)Planks Vaters zerschlagen, da ihr auch hier düstere Berufsaussichten vorausgesagt wurden. Der elterliche Vorschlag, eine Laufbahn in der Bank einzuschlagen, stieß bei (Spira-)Plank wiederum auf wenig Gegenliebe und schließlich wurde das Suchen einer Lehrstelle in Betracht gezogen. Doch die Pädagogin erinnert sich, dass sowohl die Eltern als auch sie diesen Vorschlag eher nur halbherzig gemeint haben können, denn handwerkliche Geschicklichkeit habe (Spira-)Plank nie zu ihren Stärken gezählt (vgl. Plank 1987a, 4). Jedoch hatten sich die Weichen für (Spira-)Planks späteres Leben bereits gestellt, als der damals Sechzehnjährigen zum ersten Mal ein Buch der italienischen Ärztin Maria Montessori in die Hände gefallen war (vgl. Plank 1987a, 4-5). Die Ideen und pädagogischen Ansichten der Italienerin beeindruckten die Jugendliche tief (vgl. Plank 1987a, 28) und als die Eröffnung einer Montessori-Einrichtung im zehnten Wiener Gemeindebezirk publik wurde, stattete (Spira-) Plank dieser kurzerhand – unter anderem gemeinsam mit ihrer Freundin Franzi Schlamm – einen Besuch ab (vgl. Spira 1996, 37-38). (Spira-)Plank beschreibt diese zentrale Begebenheit mit folgenden Worten:

> *„Woher wir das Buch hatten, weiß ich nicht. (...) Wir wußten, also meine Freundin und ich, daß wir unbedingt mit Erziehung zu tun haben wollten. Und daher haben wir zugegriffen. Ob wir den Namen Montessori schon vorher gehört haben, das weiß ich nicht. Aber jedenfalls hat uns das Buch begeistert. Denn da war also wieder die Flagge der Freiheit, nicht, Freiheit des Kleinkindes. Und daher sind wir, wie wir g'hört haben, daß es in Wien eine solche Schule gibt, sind wir sofort hinaus (...)"* (Plank 1987a, 28).

Von diesem Moment an sind die Biographie (Spira-)Planks und die Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit nicht mehr getrennt voneinander rekonstruierbar. Doch dass diese Einrichtung in Wien überhaupt entstehen konnte, ist den Bemühungen einer jungen Tschechin zu verdanken: Lili (Roubiczek-)Peller (vgl. Plank 1987b, 63). Im folgenden Abschnitt soll daher – ausgehend von den Erinnerungen (Spira-)Planks und somit großteils aus deren Perspektive – zunächst diese für die Wiener Bewegung ebenfalls zentrale Persönlichkeit (vgl. Plank 1987b, 63) knapp beschrieben werden, bevor im Anschluss (Spira-)Planks Biographie mit der Geschichte der Wiener Montessori-Einrichtung verwoben wird.

2.2 (Spira-)Plank und die Montessori-Einrichtung im 10. Bezirk in den 1920er Jahren

Vorab – bevor also der biographische Faden (Spira-)Planks Lebensweges wieder aufgenommen werden kann – gilt es darzustellen, wie die Wiener Montessori-Einrichtung, von der sogar Maria Montessori selbst sagte, sie *„verbinde ein festes Band mit dem 10. Wiener Gemeindebezirk“* (Montessori 1928, 187) realisiert wurde. Eng verknüpft mit deren Entstehung ist vor allem ein Name: Lili (Roubiczek-)Peller, einer Person, der zweifelsfrei eine Schlüsselrolle bei der Gründung der Wiener Montessori-Einrichtung zukommt (vgl. Plank 1987b, 63)[14]. Der aus Prag Stammenden Lili (Roubiczek-)Peller eröffnete sich 1921, nach dem Besuch eines Montessori-Ausbildungskurses in England bei Maria Montessori selbst, die überraschende Möglichkeit, auch in Wien eine Einrichtung nach den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik aufzubauen (vgl. Plank 1987a, 5; Kramer 1997, 343). Doch wie war sie überhaupt auf die Montessori-Pädagogik gestoßen? (Roubiczek-)Peller wurde 1898 in Prag in eine Familie der gehobenen Mittelschicht geboren. Da ihr ein Leben als gut ausgebildete aber doch abhängige Frau bevorstand, entschied sich (Roubiczek-)Peller für einen anderen Weg und schlug jenen in Richtung Wissenschaft ein. Nach der Inskription an der Deutschen Karl-Ferdinand Universität Prag studierte (Roubiczek-)Peller 1917 bis 1920 Biologie (vgl. Eichelberger 2001, 102), orientierte sich im Laufe der Zeit jedoch aufgrund einer immer größer werdenden Faszination für das Leben von Kindern *„and of its tool, education“* (Plank 1978, xiv) um. (Roubiczek-)Peller verließ Prag, brach das dortige Studium ab und schrieb sich an der Universität Wien für Psychologie ein (vgl. Plank 1978, xv). Doch bereits 1921 wurde das Studentinnendasein wieder eingestellt, denn die pädagogische Schrift einer italienischen Ärztin namens Maria Montessori hatte einen so großen Einduck hinterlassen, dass (Roubiczek-)Peller kurzerhand an einem Montessori-Ausbildungskurs in London teilnahm (vgl. Eichelberger 2001, 102). Dort lernte sie einen gewissen Mr. Benjamin kennen, der eine Erbschaft erhalten hatte und so

[14] Als Grundlage des folgenden Abschnitts dient vor allem das Werk *On Development & Education of Young Children*, das ausgewählte Schriften Lili (Roubiczek-)Pellers enthält und von Emma (Spira-)Plank nach (Roubiczek-)Pellers Tod im Jahr 1978 herausgegeben wurde. Im Vorwort beschreibt (Spira-)Plank wie sie (Roubiczek-)Peller während ihrer gemeinsamen Wiener Zeit erlebt hat. Außerdem wird ebenfalls das Interview mit Emma (Spira-)Plank aus dem Jahr 1987 zur Rekonstruktion der Ereignisse herangezogen.

entstand die außergewöhnliche Idee, welche (Spira-)Plank in einem Vortrag beschreibt (vgl. Plank 1987a, 5): *„A day care center built during the war for children whose mothers worked in nearby factories had been remodeled by an English couple, who – as so often with relief workers after a war – fell in love with Vienna and its potentialities“* (Plank 1970, 2). Die Einrichtung wurde 1922 fertiggestellt, als (Spira-)Plank gerade maturiert hatte (vgl. Plank 1987a, 5). In diesem Jahr folgte auch, wie bereits erwähnt, der erste Besuch (Spira-)Planks in der Montessori-Einrichtung. Kurzerhand hatte die Sechzehnjährige beschlossen, gemeinsam mit Franzi Schlamm, dort unentgeltlich als Praktikantin zu arbeiten, zunächst in der Küche (vgl. Spira 1996, 38). Zwar erhielten die zwei Jugendlichen für ihre Arbeit keinen Lohn, allerdings wurde ihnen eine Unterweisung in der Montessori-Pädagogik an den Abenden, sowie die Teilnahme an einem Montessori-Ausbildungskurs im Ausland in Aussicht gestellt (vgl. Plank 1987a, 5). Im Jahr 1970 erinnert sich Emma (Spira-)Plank (vgl. Plank 1970, 2) an diese erste Zeit – besonders aber auch an die besondere Aufbruchsstimmung, die damals vorherrschte:

> *„This was a peculiar beginning of an educational movement – in one of the drabbest working class districts of the city impoverished by World War I, but full of hope for the young republic which Austria had become. It was for us a time of serious dedication, but also of hilarious incidents”* (Plank 1970, 2).

Vor allem die ehrenamtliche Tätigkeit sieht (Spira-)Plank (vgl. Plank 1970, 2) retrospektiv als überaus wichtigen Antriebsmotor für die junge und ideelle Bewegung an:

> *„I don't know whether the idea of the commune would have developed, had there been money to pay salaries to workers; but it emerged as a plan that those of us who wanted to train as Montessori teachers would first have a year of practice in some area needed to maintain the school. I started in the kitchen, with the children working along side with me”* (Plank 1970, 2).

Die Euphorie und der Idealismus gingen sogar so weit, dass das junge Team, bestehend aus vier Jugendlichen, Lili (Roubiczek-)Peller und einer für das Sekretariat zuständigen Person – nicht zuletzt aufgrund der damals schwer öffentlich erreichbaren Lage – zunächst in der Montessori-Einrichtung wohnte und dort auf Kinderliegestühlen schlief. Erst nach einiger Zeit konnte eine kleine, neben der Einrichtung gelegene Bassenawohnung bezogen werden (vgl. Plank 1987a, 6-7; Spira 1996, 38). Doch etwa ein Jahr nach dem Beginn der Tätigkeit in

der Wiener *casa dei bambini* folgte ein herber Schicksalsschlag für Emma (Spira-) Plank. Sie und Franzi Schlamm steckten sich – vermutlich bei einem der ihnen anvertrauten Kinder – mit Diphterie an, (Spira-)Plank überlebte, Franzi Schlamm jedoch verstarb. Daraufhin widmete sich (Spira-)Plank verstärkt der Arbeit um den Kummer und die Trauer um Franzi Schlamm zu verkraften (vgl. Plank 1987a, 7; Plank 1987a, 37). 1924 erhielt (Spira-)Plank die Möglichkeit, ein Semester in Amsterdam mit Montessori zu studieren, eine Erfahrung, die wiederum als sehr sehr nachhaltig beeindruckend empfunden wurde (vgl. Plank 1987a, 7). *„Und dort hab‘ ich die ersten Montessori-Volksschulen gesehen und also auch mich sehr dafür interessiert“* (Plank 1987a, 7). Nach der Rückkehr aus Amsterdam, so erinnert sich der Bruder Leopold, legte (Spira-)Plank ebenfalls die Prüfung an der staatlichen Lehrer*innenbildungsanstalt in Wien ab und absolvierte auch einen weiteren Montessori-Ausbildungskurs – diesmal in Berlin (vgl. Spira 1996, 39). Von dort kehrte sie mit einem Diplom, das sie von Montessori selbst erhalten hatte, nach Wien zurück (vgl. Plank 1987a, 11). Nun war (Spira-)Plank auch dazu befähigt, nicht nur mit Kindergartenkindern zu arbeiten, sondern als Lehrerin Schulkinder zu unterrichten (vgl. Spira 1996, 39), was sich nicht zuletzt zeitlich als besonders günstig für die Montessori-Einrichtung herausgestellt haben könnte. Als die *casa dei bambini* im zehnten Bezirk eröffnet worden war, besuchten 25 Kinder die Einrichtung (vgl. Plank 1987a, 6), wobei das Aufnahmealter bei zwei bis vier Jahren lag (vgl. Plank 1987a, 7). Nachdem die Kinder, die mit vier Jahren in das Wiener Kinderhaus als Kindergartenkinder eingetreten waren, schulpflichtig wurden, beschloss das Team, nun auch eine Schulklasse zu eröffnen – mit Emma (Spira-)Plank als Lehrerin, da sie nun als einzige der Wiener Montessori-Gemeinschaft eine österreichische Lehrbefähigung vorzuweisen hatte (vgl. Plank 1987a, 7):

> *„Und dadurch wurde ich irgendwie die Montessori-Volksschullehrerin. Weil ich die einzige war, die auch das Volksschuldiplom auch hatte. Unterdessen waren, wir haben die Kinder von 2 bis 4 aufgenommen, waren die Vierjährigen 6 Jahre geworden, und sollten also Schule haben und wir haben gefunden, wir machen die Schule auch bei unsUnd da wurde die Küche (...) wurde dann das Schulzimmer“* (Plank 1987a, 7).

(Spira-)Planks Idealismus und Interesse an der Tätigkeit in der Montessori-Einrichtung zeigten sich unter anderem auch dadurch, dass am Abend, nach getaner pädagogischer Arbeit, auch Italienisch gelernt wurde um sich mit Maria

Montessori unterhalten zu können (vgl. Plank 1987a, 24). 1924 war (Spira-)Plank tief beeindruckt von der ersten Begegnung mit Maria Montessori, welche in diesem Jahr das erste Mal nach Wien reiste, um die Montessori-Einrichtung zu besuchen: *„(...) und sie war also eine Dame, Weltdame, nicht“* (Plank 1987a, 23). Charlotte Zwiauer (vgl. Zwiauer 2001, 132-133) weist in der Forschung zu Emma (Spira-)Plank darauf hin, dass jene sich – im Gegensatz zu Lili (Roubiczek-)Peller, der vor allem die persönliche Verbindung zu Montessori als auch die Öffentlichkeitsarbeit oblag (vgl. Plank 1987a, 6) – besonders der Praxis sehr verbunden fühlte (vgl. Zwiauer 2001, 132-133). Diese Verbundenheit – die Zuneigung aber auch das immense Interesse für die anvertrauten Kinder – wird bei der Lektüre (Spira-)Planks Interviews aber auch der Texte und Artikel deutlich, die von (Spira-)Plank im Laufe der Jahre als Montessori-Lehrerin in Wien publiziert worden waren. So wird etwa ein Artikel, in dem über das Sommerheim der Wiener Montessorischule geschrieben wird (vgl. Spira 1925), mit den Worten *„Jede Lehrerin hat den Wunsch, mit den Kindern Ihrer Klasse zusammenzuleben, um alle Lebensäusserungen beobachten zu können“* (Spira 1925, 220) eröffnet, was darauf hindeuten mag, wie sehr sich (Spira-)Plank mit dem Beruf als Lehrerin identifizierte. Besonders gut im Gedächtnis geblieben sind (Spira-)Plank die gemeinsamen Sommerreisen, die in fast jedem Sommer gemeinsam mit den Kindern unternommen wurden (vgl. Plank 1987a, 10):

> *„Es hat begonnen im ersten Jahr wahrscheinlich, begonnen, weil ich diese Tradition von Campieren mit Jugendlichen selber erlebt hab und so wichtig gefunden hab. Daß wir die Kinder zusammengepackt haben und in irgendein Landerziehungs-, nein (...) Jugendherbergen. Und dann sind wir nach Petronell, das erste Jahr. Und das war also wirklich wunderbar, denn die Kinder hamm uns durchs ganze Jahr gekannt, da waren keine Trennungsschmerzen, es war keine große Reise von Wien nach Petronell, da gab's herrliche Wiesen und Kühe, und Römersiedlungen zu besichtigen, und es war sehr schön. Und nachdem das so gut gegangen ist, wurde das Tradition“* (Plank 1987a, 10).

Doch wie stellte sich nun generell der Alltag im Wiener Montessori-Kinderhaus dar?

„Die Kinder verbringen den ganzen Tag im ‚Haus der Kinder', werden verköstigt, gebadet, ärztlich überwacht. Die Räume sind licht und farbenfreudig gehalten und haben direkten Zugang zum Garten“ (Roubiczek 1928, 194), erzählt Lili

(Roubiczek-)Peller in einem Artikel, der die Montessori-Schule in der Troststraße beschreibt, und lässt so das Vorherrschen einer freundlichen Atmosphäre in der *casa dei bambini* erahnen. Auf die hervorgehobene Besonderheit der Montessori-Einrichtung im Gegensatz zur herkömmlichen Schule geht (Roubiczek-)Peller detailliert in einem Text, der in der Zeitschrift *Die Quelle* im Jahr 1927 veröffentlicht wurde (vgl. Roubiczek 1927a), ein. Dort wird festgehalten:

> *„In der alten Schule ist alles festgesetzt: Der Stundenplan, die Sitzordnung, die Disziplin, die Art zu antworten. (…) Zum selbständigen Entschließen wird dem Kind in der Schule kaum Gelegenheit gegeben. Die Schuldisziplin ist gut ausgearbeitet und gibt jede Einzelheit: Wann gesprochen werden darf, wie Hände und Füße zu halten sind. (…) Das Grundübel, das immer zu weiteren Zwangsmaßnahmen führen muß, ist durch die Tatsache gegeben, daß 30 bis 40 Kinder gemeinsam durch 3 bis 4 Stunden geistig arbeiten sollen“* (Roubiczek 1927a, 229).

Ein Stück weiter in dem Artikel wird anschließend der Unterschied des Arbeitens in der Montessori-Einrichtung zu jenem in der Regelschule hervorgehoben (vgl. Roubiczek 1927a, 230):

> *„Der wesentliche Unterschied einer Montessori-Schule gegenüber einer allgemeinen Schule besteht darin, daß die geistige Arbeit der Kinder nicht gemeinsam ist. Das Unterrichtsmaterial, das Frau Dr. M. Montessori in jahrzehntelanger, mühevoller und exakter Forscherarbeit ausgearbeitet hat, macht es möglich, daß ein Kind, nachdem es kurze Anweisung vom Lehrer erhalten hat, oder den Gebrauch des Materials bei einem anderen Kinde gesehen hat, nun selbständig damit arbeiten kann“* (Roubiczek 1927a, 230).

Es könnte nun auffallen, dass der Unterschied zwischen der Montessori-Einrichtung und der Regelschule von (Roubiczek-)Peller stark betont wird (vgl. Roubiczek 1927a, 229-230), wobei die als *„alte Schule“* (Roubiczek 1927a, 229) bezeichnete Einrichtung als starre und die Kinder unterdrückende Anstalt erscheint (vgl. Roubiczek 1927a, 229), die Montessori-Einrichtung hingegen auf alle wichtigen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes einzugehen vermag (vgl. Roubiczek 1927a, 230). Auf diese rhetorische Konstruktion einer gravierenden Differenz, die hier sehr klar ersichtlich werden könnte, soll in Kapitel fünf noch ein Rückblick erfolgen und näher eingegangen werden. Abgesehen von der sprachlichen Hervorhebung der Andersartigkeit der Montessori-Einrichtung (vgl. Roubiczek 1927a, 229-230) mag sich aber festhalten lassen, dass in der Wiener Montessori-Einrichtung eine im Vergleich zum damals gängigen Unterricht

besondere Form schulischen Arbeitens und Lernens vorherrschte. Die Freie Wahl der Arbeit stellt einen wichtigen Eckpfeiler der Montessori-Pädagogik dar (vgl. Montessori o.J./1992, 48-50), ebenso das individuelle Eingehen auf die unterschiedliche Entwicklung jedes Kindes (vgl. Montessori o.J./1972, 52). Wie für die Montessori-Pädagogik üblich, war auch die Wiener *casa dei bambini* durch die Kindgerechtheit der Einrichtung gekennzeichnet (vgl. Montessori o.J./1992, 57) sowie durch die so genannte Vorbereitete Umgebung, in der das Material für die Arbeit der Schüler*innen bereit lag (vgl. Montessori o.J./1992, 46). (Spira-)Plank schreibt darüber hinaus über den Unterricht in der Montessori-Schule: *„Der Hauptunterschied der Montessorischule gegenüber anderen Arbeitsschulen liegt darin, daß in der Montessorischule der Kollektivunterricht – sonst die Hauptform der Unterweisung – fast keine Rolle spielt (…)"* (Plank-Spira 1933c, 36). Auf diese wesentliche Differenz weist auch (Roubiczek-)Peller hin (vgl. Roubiczek 1928, 319):

> *„Die Kinder arbeiten und spielen einzeln oder in kleinen Gruppen. Die Lehrerin geht zu den einzelnen Kindern und gibt Rat und Hilfe, wo sie gebraucht wird. Einen Kollektivunterricht gibt es nicht. Aber gelegentlich gegen Ende des Vormittags, wenn die Arbeitsfreude der Kinder nachläßt, gibt sie ein Zeichen, das alle Kinder zusammenruft. Eines nach dem anderen räumt seine Sachen fort und setzt sich zu den anderen in den Kreis"* (Roubiczek 1928, 319).

Eine genauere Beschreibung der Montessori-Pädagogik erfolgt ebenfalls noch in Kapitel fünf, weshalb die Beschreibung des Alltags und somit der Wesenszüge der Montessori-Pädagogik in der Wiener Montessori-Einrichtung an dieser Stelle zunächst nicht detaillierter ausgeführt wird sondern der Blick weiter auf die Entwicklung der Bewegung in Wien sowie den Lebensweg (Spira-)Planks gelenkt werden soll.

2.3 (Spira-)Plank und die Montessori-Einrichtungen im 1. und 9. Bezirk zu Beginn der 1930er Jahre

Bereits die Montessori-Einrichtung im 10. Bezirk war – wie noch in Kapitel drei besprochen werden wird – von öffentlicher Stelle subventioniert worden (vgl. Plank 1987a, 8 oder Arbeitskreis der Montessori-Schule 1929, [4]), wie sich Emma (Spira-)Plank erinnert:

> *„Wir bekamen im zweiten Jahr unserer Existenz bereits einen Zuschuß vom Jugendamt. (…) Ich glaube, im selben Ausmaß wie im Städtischen Kindergarten,*

pro Kind, also einen Tagessatz. So daß das Essen kein Problem war, Gehälter hamm wir keine, noch keine gehabt" (Plank 1987a, 8).

(Spira-)Plank weiß außerdem zu erzählen – worauf ebenfalls noch Bezug genommen wird – dass eine wichtige politische Persönlichkeit der damaligen Zeit, Julius Tandler, vor allem zu Lili (Roubiczek-)Peller eine gute persönliche Beziehung pflegte und so die Montessori-Methode sowie die Montessori-Einrichtung kennengelernt hatte (vgl. Plank 1987a, 8). Dieser Kontakt zu Julius Tandler[15] und somit zu den Kindergärten der Stadt Wien erwies sich für beide Seiten als überaus fruchtbar (vgl. Plank 1987a, 8-9). In der Montessori-Einrichtung wurden für die damals in den Gemeindehäusern entstehenden großen Kindergärten besonders begabt erscheinende Kindergärtner*innen in der Montessori-Methode unterwiesen. Umgekehrt aber eröffnete sich für die Montessori-Bewegung aufgrund dieser guten Kooperation schließlich die Möglichkeit, in ein neues Haus der Kinder umzuziehen, und zwar in eines, das extra – angepasst an die pädagogischen Erfordernisse der Montessori-Pädagogik – geplant und erbaut werden sollte (vgl. Plank 1987a, 8-9):

„(...) jedenfalls traten sie an uns heran, hamm g'sagt, im ersten Bezirk gibt es kein Gemeindehaus, daher können sie keinen Musterkindergarten dort bauen, ob wir nicht, wir sind, wir hamm sowieso an allen Ecken und Enden geplatzt, nicht, und die Kinder sind ja älter geworden, wir wurden immer mehr bekannt. Ob wir nicht einen Kindergarten, den wir entwerfen können, in der Stadt beziehen würden. Den die Stadt bauen wollte – also das Finanzielle" (Plank 1987a, 9).

2.3.1 Das Montessori-Kinderhaus am Rudolfsplatz, 1010 Wien

1930 folgte also ein entscheidender Schritt – nicht nur für Emma (Spira-)Plank sondern auch für die gesamte Wiener Montessori-Bewegung. Die Montessori-Einrichtung im 10. Bezirk übersiedelte in den ersten Wiener Gemeindebezirk – auf den Rudolfsplatz (vgl. z.B. Plank 1987a, 9). Emma (Spira-)Plank geht in dem Interview von 1987 zwar nicht näher auf mögliche Umzugsgründe ein, Harald Eichelberger (vgl. Eichelberger [2017], [9]) weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass das Haus der Kinder im 10. Bezirk schließen musste, auch Franz Hammerer (vgl. Hammerer 1997, 106) schreibt von einem auslaufenden Mietverhältnis in der Troststraße. Vor allem die Hypothese von Hammerer erscheint in diesem Zusammenhang interessant, da er sich auf ein in seinem

[15] Genauere Ausführungen zu dem damaligen Stadtrat Julius Tandler folgen im dritten Kapitel.

Besitz befindliches Manuskript bezieht, das vom Architekten des Kinderhauses im 1. Bezirk – Franz Schuster – und Lili (Roubiczek-)Peller gemeinsam verfasst worden ist und den Titel *Ein Haus der Kinder* trägt (vgl. Hammerer 1997, 155).
Die Planung des Gebäudes wurde also von Franz Schuster übernommen, dessen Kind die Montessori-Einrichtung im 10. Bezirk besucht hatte (vgl. Plank 1987a, 9). War zwar schon im Kinderhaus im 10. Bezirk ein kindgerechtes Mobiliar für die Einrichtung der Räumlichkeiten entwickelt worden (vgl. Roubiczek 1929, [5]), so wurde dies in der neuen Einrichtung im ersten Bezirk noch übertroffen und der Architekt stattete die zweite *casa dei bambini „mit allen Schikanen, die man sich nur denken kann“* (Plank 1987a, 9) aus, mit *„einem Duschbad, so daß die Kinder, die zuhaus also keine Dusch hatten, in der Schule, duschen konnten, einem Planschbad draußen, also wirklich alles, was man sich wünschen könnte“* (Plank 1987a, 9). Im Gegensatz zu den Kindern, die die Einrichtung im 10. Bezirk frequentiert hatten, war die Klientel nun völlig anders. Neben vielen im ersten Bezirk arbeitenden Sekretär*innen, interessierten sich vor allem Intellektuelle dafür, ihre Kinder in die Montessori-Einrichtung zu bringen (vgl. Plank 1987a, 9). Zunächst übersiedelte (Spira-)Plank mit einer Gruppe, der damals fünfjährige Kinder angehörten, mit in den ersten Bezirk. Geplant war, diese Gruppe als Schulklasse zu führen, wenn die Kinder das schulpflichtige Alter erreicht hatten. Jedoch war der Andrang auf die neue Adresse dermaßen hoch, dass entschieden werden musste, die Einrichtung am Rudolfsplatz ausschließlich als Kindergarten zu führen. Deshalb wurde eine andere Lösung gesucht und auch gefunden, (Spira-)Plank übersiedelte mit einer kleinen Kindergruppe in den 9. Bezirk, wo es eine Schule mit leer stehenden Klassenräumen gab (vgl. Plank 1987a, 9-10).

2.3.2 Die Montessori-Schule in der Grünentorgasse, 1090 Wien

„Also bin ich dann mit 17 Kindern in die Schubertschule, das ist in der Grünentorgasse. Die hatten, es war wahrscheinlich eine sehr geringe Zahl von Volksschülern und die hatten leere Räume“ (Plank 1987a, 10). In guter Erinnerung geblieben ist (Spira-)Plank das von vielen Eltern an den Tag gelegte große Engagement für die Kinder und die Schule. So berichtet die Lehrerin davon, dass die Schule als Ganztagesschule geführt wurde, was natürlich eine Verpflegung der Kinder mit Essen notwendig machte. Die Mutter eines Schulkindes erklärte sich schließlich bereit, die 17 Schüler*innen zu bekochen – und zwar in ihrer eigenen Wohnung. Das Essen wurde von dieser Wohnung jeden Tag zu Mittag abgeholt,

nach dem Mittagessen erhielt die engagierte Mutter das schmutzige Geschirr zum Waschen wieder zurück. Selbst als aus 17 Kindern schließlich 75 geworden waren, wurden die Essenslieferungen nicht eingestellt. Eine andere Mutter, die ein Delikatessengeschäft besaß, lieferte täglich eine Vormittagsjause an die Schule. Ebenso halfen die Eltern bei der wöchentlichen Reinigung der Schulräume (vgl. Plank 1987a, 12). (Spira-)Plank fasst die folgenden Jahre, die sie in der Grünentorgasse als Lehrerin gearbeitet hat, als eine *„sehr erfreuliche Zeit“* (Plank 1987a, 11) zusammen. Die Pädagogin weist im Zuge des Interviews darauf hin, dass während der Zeit in der Grünentorgasse wenig vom Treiben im Kinderhaus am Rudolfsplatz in die Schubertschule drang (vgl. Plank 1987a, 29).

Das Jahr 1932 brachte für Emma (Spira-)Plank Neuerungen in persönlicher Hinsicht als auch auf beruflicher Ebene mit sich. In diesem Jahr heiratete sie Robert Plank, einen Juristen und angehenden Anwalt und änderte deswegen auch ihren Nachnamen in Plank (vgl. Spira 1996, 40 und Plank 1987a, 12). (Spira-) Plank beschreibt, dass vor allem ihr Mann – der ein großes schriftstellerisches Talent hatte und im Laufe seines Lebens auch einige Bücher veröffentlichte[16] (vgl. Plank 1987a, 15-16) – ausschlaggebend dafür war, dass sie anfing, Texte zu publizieren und somit ihre pädagogische Tätigkeit einer Öffentlichkeit zugänglich machte. In diesem Zusammenhang sind auch Publikationen zu nennen, die aufgrund einer Kooperation mit der Wiener Szene der Psychoanalytischen Pädagogik rund um Anna Freud entstanden. Sowohl auf diesbezügliche Veröffentlichungen (Spira-)Planks und auf die Zusammenarbeit generell soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

2.3.3 Die Verbindung der Montessori-Pädagogik mit der Psychoanalytischen Pädagogik

Emma (Spira-)Plank schildert nicht genau, wie es überhaupt dazu kam, dass sich eine wechselseitig fruchtbare Beziehung zwischen der Psychoanalytischen Pädagogik – rund um Anna Freud – und der Wiener Montessori-Bewegung ergeben konnte. Einerseits mutmaßt sie, dass die Kooperation aufgrund der Außergewöhnlichkeit der beiden Strömungen entstanden sein könnte: *„Dadurch daß wir also eine ungewöhnliche Schule waren, (…), von ’31 bis ’34 hatten wir ein*

[16] Diese Begabung für das Schriftliche äußerte sich auch in Robert Planks Jugend, als er Glossen für die Arbeiter-Zeitung schrieb. Außerdem war Plank auch Vorsitzender der sozialistischen Mittelschüler (vgl. Plank 1987a, 16).

Seminar mit der Anna Freud, wo nur unsere Leute, jede zweite Woche kam sie zu uns“ (Plank 1987a, 15). An einer anderen Stelle des Interviews von 1987 meint (Spira-)Plank andererseits, dass dieses gegenseitige Interesse vermutlich auf Bemühungen Lili (Roubiczek-)Pellers zurückzuführen sei (vgl. Plank 1987a, 35).
(Spira-)Plank beschreibt ihre erste Begegnung mit der Psychoanalyse und Anna Freud, der Tochter des Psychoanalytikers Sigmund Freud retrospektiv mit folgenden Worten:

> *„Das erste mal, daß ich die Anna Freud gehört habe, im Jahr ‚26 oder so etwas. (...) Sie ist ‚96 geboren. Sie hat jünger ausg'schaut. Ende der 20. Und da hat sie einen Vortrag gehalten, der von der medizinisch-psychologischen Studentenvereinigung, irgend so was, organisiert war. (...) Und ich war also dort, ich war damals schon Montessori-Lehrerin, und war also ungeheuer beeindruckt, (...). Sie hat frei gesprochen. Hat mit einer sehr angenehmen Stimme, und hat die sprachliche Begabung ihres Vaters gehabt. Also, es war ein sprachliches Vergnügen und inhaltliches Vergnügen, ihr zuzuhören. Man war gefangen“* (Plank 1987a, 35).

Auch Anna Freud ihrerseits erinnert sich an die ersten Treffen mit Lili (Roubiczek-) Peller und ihr in-Berührung-Kommen mit der Wiener Montessori-Bewegung:

> *„The first meetings of my colleagues and myself with Lili Peller were the most exciting ones. This was in Vienna, in the 1930's, i.e., when we were intent on forging links between psychoanalysis and education. At that time Lili Peller had already built up a model nursery school which combined the best elements of the Montessori method with the application of the most important principles of psychoanalytic child psychology. Her work in that setting was admirable and acted as an inspiration. We formed contacts then which continued on a different level after she had become a psychoanalyst herself, and which did not cease to exist until her death”* (Freud o.J., o.S. zit. nach Plank 1978, x-xiii).

Vor allem Lili (Roubiczek-)Peller steckte also vermutlich mit ihrer Begeisterung und mit ihrem Interesse für die psychoanalytische Methode Emma (Spira-)Plank an. 1930 oder 1931 fand für zehn Montessori-Pädagog*innen schließlich ein von Anna Freud geleitetes Seminar in der Wohnung (Roubiczek-)Pellers statt (vgl. Plank 1987a, 35). Nach und nach verschränkten sich die beiden pädagogischen Vorstellungen immer mehr, vor allem nachdem (Spira-)Plank auch ein Kind, das bei Anna Freud in Analyse ging, in ihre Klasse aufnahm und ab da in enger Verbindung mit Anna Freud stand (vgl. Plank 1987a, 35-36). *„Und ich hab mir damals noch die Frechheit erlaubt, g'sagt, na, jetzt geht's ihm besser, jetzt könn ma fragen, hamm Sie's gemacht oder hamm wir's gemacht“* (Plank 1987a, 36),

scherzt Emma (Spira-)Plank darüber, auf wessen Kappe die wahrzunehmenden Veränderungen bei dem Kind genommen werden durften. (Spira-)Plank ließ sich 1930 bis 1931 auch selbst – im Rahmen einer Pädagog*innenanalyse analysieren, da das damalige psychoanalytische Ambulatorium besonders daran interessiert war, Personen, die beruflich mit Kindern zu tun hatten, zu beforschen (vgl. Plank 1987a, 37). Für (Spira-)Plank scheint die damalige Analyse – nicht zuletzt aufgrund des Todes ihrer Freundin Franzi Schlamm – sehr wichtig gewesen sein (vgl. Plank 1987a, 37). Welch hohen Stellenwert die beinahe tägliche Analyse, die an allen Tagen außer am Sonntag stattfand, gewesen sein muss, lässt sich an folgender Aussage erahnen: *„Ich war sehr beleidigt, wenn die einmal Schi fahren gegangen sind, ich am Samstag nichts gehabt hab“* (Plank 1987a, 37). Die Pädagog*innenanalyse von Emma (Spira-)Plank dauerte – nach eigenen Erinnerungen – ungefähr eineinviertel Jahre (vgl. Plank 1987a, 37). Außerdem besuchte (Spira-)Plank auch Kurse für Pädagog*innen, die am Psychoanalytischen Institut in Wien stattfanden (vgl. Plank 1987a, 37). Zwei Fachartikel in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik – *Affektive Förderung und Hemmung des Lernens* (Plank-Spira 1933b) sowie *Herbert in der Schule* (Plank-Spira 1933a) – entstanden, ein Beitrag mit dem Titel *Eine Einschlafstörung aus Todesangst* (Berner 1937) wurde unter dem Pseudonym Emma Berner erst im Jahr 1937 veröffentlicht.

(Spira-)Plank beschreibt die Kurse mit Anna Freud retrospektiv in einem Buch, in dem sie das Werk Lili (Roubiczek-)Pellers zusammenträgt, als sehr wichtig für die Bewegung: *„(…) Freud's ‚disciple'-daughter helped us young Montessori teachers, through a bi-weekly seminar she led, to better understand children's behaviour and our response to it“* (Plank 1978, x). Lili (Roubiczek-)Peller, die – wie bereits erwähnt – eine besonders gute Beziehung zu Maria Montessori pflegte, sah in der Psychoanalytischen Pädagogik die perfekte psychologisch-theoretische Ergänzung zu der Pädagogik Maria Montessoris (vgl. Kramer 1997, 380-381; Plank 1978, xiii). Daher bemühte sie sich, die *dottoressa* von dieser fruchtbaren Beziehung zu überzeugen – doch ihre Versuche scheiterten, obwohl Montessori sich bis dato für Anregungen (Roubiczek-)Pellers hinsichtlich der Montessori-Pädagogik offen gezeigt hatte (vgl. Plank 1987b, 67). Emma (Spira-)Plank sieht diese divergente Auffassung als den Punkt, an dem die Beziehung zwischen (Roubiczek-)Peller und Montessori scheiterte, da Montessori die Reinheit der

Methode durch nichts gefährden wollte (vgl. Kramer 1997, 330-332): *„Her hope to interest Dr. Montessori in psychoanalysis did not succeed, though; this probably was the beginning of the loosening of their bond"* (Plank 1978, xviii). Wie (Spira-) Plank betonte, war das Verhältnis Lili (Roubiczek-)Pellers zu Maria Montessori zunächst ein besonders gutes, das sich unter anderem darin äußerte, dass die Wiener Pädagog*innen die Methode in unterschiedlicher Hinsicht erweitern konnten (vgl. Plank 1978): *„LP accompanied her often on her travels, as catalyst and interpreter and as a trusted friend. Her dedication to Dr. Montessori was limitless at that time. And I think she was the only one of her students who could experiment and broaden the system"* (Plank 1978, xvii). Doch das Verständnis Maria Montessoris hörte bei der Verquickung der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Methode auf (vgl. Kramer 1997, 380-381). Die Gründe dafür könnten darin liegen, dass eine Erweiterung in verschiedenen Gegenständen, wie zum Beispiel der Kunsterziehung, die Reinheit der Methode in Montessoris Augen nicht gefährdete, bei einer Vermischung von Psychoanalyse und Montessori-Pädagogik war es jedoch nicht mehr möglich, diese Reinheit beizubehalten (vgl. Kramer 1997, 380).

Die spannende Verquickung und gegenseitige Einflussnahme jener zwei Strömungen der Wiener Zwischenkriegszeit näher auszuführen stellt sicherlich ein interessantes Unterfangen dar, allerdings kann im Horizont dieser Arbeit ein genaueres Eingehen auf die wechselseitige Beziehung von Montessori- und Psychoanalytischer Pädagogik nicht geleistet werden. Vielmehr soll der Fokus nach diesem knappen Exkurs zu einer wichtigen und sicherlich erwähnenswerten Episode der Wiener Montessori-Bewegung nun wieder auf deren generelle und weitere Entwicklung sowie den Weg führender Pädagog*innen der Gemeinschaft ab dem Jahr 1934 gerichtet werden.

2.4 (Spira-)Plank und die Wiener Montessori-Bewegung ab 1934

Über die Jahre ab dem Umzug in den ersten Wiener Gemeindebezirk erzählt (Spira-)Plank dass sie sich in den frühen 1930er Jahren vor allem um ihre Arbeit in der Montessori-Schule in der Grünentorgasse kümmerte und diese Zeit im Nachhinein betrachtet als äußerst positiv empfindet (vgl. Plank 1987a, 11). Bei der Lektüre (Spira-)Planks Interview von 1987 ist dennoch eine kontinuierliche Veränderung der Lage erkennbar (vgl. Plank 1987a, 17), die Pädagogin erinnert sich: *„Je schlechter die Zeiten waren, desto mehr Leute hamm uns ihre Kinder*

anvertraut und desto mehr Verantwortung mußten wir für diese Kinder übernehmen“ (Plank 1987a, 17). In diesem Zusammenhang spricht (Spira-)Plank davon, wie sie ihre Arbeit zunehmend als immer wichtiger empfand (vgl. Plank 1987a, 17). Auch auf weitere Umstellungen, die mit den sich verändernden politischen Verhältnissen in Verbindung gebracht werden können, geht (Spira-) Plank ein. Sie erzählt einerseits von der Wiederaufnahme ihrer Konfession. 1934 trat (Spira-)Plank, die aus dem Judentum ausgetreten war[17], wieder zum Judentum zurück (vgl. Plank 1987a, 13), da die Konfession im Rahmen der Gleichschaltungsbemühungen des austrofaschistischen Österreichs (vgl. Tàlos 2017, 107-110) wieder eine Voraussetzung zum Unterrichten geworden war (vgl. Plank 1987a, 13). *„Wir waren beide[18] aus jüdischen Familien, (...). Aber wir waren beide konfessionslos gewesen. Das heißt, ich mußte im Jahr 34, durfte niemand, der konfessionslos war, unterrichten. Und ich mußte also wieder eine Religion annehmen und hab’ gefunden, ich tret’ einfach zum Judentum zurück“* (Plank 1987a, 13). Andererseits berichtet die Zeitzeugin von finanziellen Schwierigkeiten, mit denen die Montessori-Einrichtung zu kämpfen hatte. Viele Eltern, die sozialistische Überzeugungen vertraten, waren aus dem austrofaschistischen[19] Wien geflüchtet, die Kinder besuchten jedoch nach wie vor die Montessori-Schule. Für Emma (Spira-)Plank war es selbstverständlich, die Schüler*innen weiterhin in der Einrichtung zu behalten. Allerdings brachte dies natürlich finanzielle Einbußen für die Montessori-Einrichtung mit sich, da die geflüchteten Eltern meist keine Schulbeiträge mehr zahlen konnten (vgl. Plank 1987a, 29).

Abgesehen von den eben genannten Beispielen für das sich ändernde politische Klima, das auch auf die Wiener Montessori-Bewegung rückwirkte und Probleme für diese mit sich brachte, berichtet (Spira-)Plank von weiteren richtungsweisenden Ereignissen, mit denen die Montessori-Bewegung sich konfrontiert sahen und auf die auf den nächsten Seiten eingegangen werden soll.

2.4.1 Dr. Buschbeck – ein Regierungskommissär wird eingesetzt

1934 nahm (Spira-)Plank an einem Montessori-Kongress in Rom teil (vgl. Plank 1987a, 28). Der Austrofaschismus und eine zunehmende politische Unsicherheit

[17] Es findet sich in der vorliegenden Literatur keine Angabe von Gründen oder Zeitpunkt eines Austrittes aus dem Judentum.

[18] Anmerkung CST: Gemeint sind hier (Spira-)Plank und ihr Mann Robert Plank.

[19] Auf den Austrofaschismus und die damalige politische Situation in Österreich soll im folgenden Kapitel genauer eingegangen werden.

hatten die Pädagog*innen – nicht zuletzt aus taktischen Gründen – veranlasst, an dem internationalen Treffen teilzunehmen, da damit die Hoffnung verbunden war, als nicht suspekt zu gelten (vgl. Plank 1987a, 29):

> *„Der Feber `34, (...), da gab's einen Kongreß, Montessori-Kongreß in Rom, und wir hamm uns gedacht, das wär eigentlich sehr gut, wenn wir hinführen. Denn damals war doch die österreichische Regierung sehr faschistisch ausgerichtet. Und wenn wir also zu einem Kongreß ins faschistische Rom fahren, so ist es also zumindest kann es nützen, uns als ungefährlich darzustellen oder so"* (Plank 1987a, 28-29).

Allein dass die Montessori-Einrichtung von Tandler unterstützt und somit mit der sozialistischen Wiener Stadtregierung in Verbindung gebracht werden konnte, machte die Pädagog*innen in den Augen der austrofaschistischen Stadtregierung verdächtig, mit dem Sozialismus im Bunde zu stehen (vgl. Plank 1987a, 28). Leopold Spira weist darauf hin, dass noch während (Spira-)Planks Auslandaufenthaltes in Italien im Februar 1934 die Montessori-Schule einen Monat lang geschlossen wurde (vgl. Spira 1996, 41), jedoch findet sich in (Spira-) Planks Interview (vgl. Plank 1987a/b) kein Hinweis darauf. Bei ihrer Rückkehr aus Rom wurde (Spira-)Plank jedenfalls eröffnet, dass ab sofort ein Regierungskommissär namens Dr. Buschbeck der Schule zugeteilt war um diese zu kontrollieren (vgl. Plank 1987a, 29):

> *„(...) wir hamm einen Regierungskommissär eingesetzt bekommen. Weil man gefunden hat, wahrscheinlich, daß wir ein Teil der sozialdemokratischen Stadtregierung waren, nicht. Denn Tandler hat also das ‚Haus der Kinder' durchgesetzt, war, hat die Montessori empfangen. Also es wurde irgendwie identifiziert mit den Plänen der Wiener Stadtregierung, nicht"* (Plank 1987a, 28).

Doch diese zunächst eher als schlecht empfundene Nachricht über den Aufseher, entpuppte sich im Nachhinein als nicht so ungünstig für die Montessori-Einrichtung (vgl. Plank 1987a, 29):

> *„Herein kam ein sehr distinguierter Mann. Und es hat sich herausgestellt, daß das irgendwie manoeuvriert wurde durch Leute, die unsere Arbeit gekannt haben, er war ein Kustos des Kunsthistorischen Museums, ein Dr. Buschbeck, der sich ganz besonders für unsere Arbeit dann interessiert hat"* (Plank 1987a, 29).

Dr. Buschbeck legte der Montessori-Bewegung keine Steine in den Weg. Im Gegenteil, er interessierte sich außerordentlich für die Montessori-Pädagogik. Buschbeck sprach fließend Italienisch. Er lud Maria Montessori 1936 zu einem Besuch nach Wien ein und bot ihr darüber hinaus auch seine Dienste als

Übersetzer an (vgl. Plank 1987a, 29). *„Er hat sich völlig mit unserer Arbeit identifiziert. Es hat sich rausg'stellt, daß es ihm sehr viel bedeutet hat, mit jungen Menschen zu arbeiten und hilfreich zu sein"* (Plank 1987a, 29). Buschbeck stellte Emma (Spira-)Plank, als diese ihre Kündigung eingereicht hatte, sogar ein Zeugnis aus, das voll des Lobes für ihre pädagogische Arbeit und ihre Fähigkeiten war (vgl. Abdruck des Zeugnisses bei Spira 1996, 42).
Dennoch – bei aller Sympathie Buschbecks für die Montessori-Pädagogik – war sein Einsatz ein Zeichen für die weitreichenden und dramatischen Veränderungen, mit denen nicht nur die Wiener Montessori-Bewegung, sondern ganz Österreich konfrontiert werden würde.

2.4.2 Lili (Roubiczek-)Peller verlässt Wien

Ein weiterer entscheidender Einschnitt für die Wiener Montessori-Bewegung mag sicherlich die Flucht Lili (Roubiczek-)Pellers aus Wien gewesen sein. (Spira-)Plank erzählt, dass das Fortgehen des Ehepaars Peller ihrer Meinung nach eine gute Entscheidung gewesen sei, da (Roubiczek-)Pellers Mann damals für Julius Tandler gearbeitet hatte (vgl. Plank 1987b, 63): *„Er hat mit dem Tandler gearbeitet am Gesundheitsamt als Hygieniker, also ein Arzt, der speziell dafür interessiert war, und jemand, der den Mund nicht halten konnte. Das war gut, daß er weg war"* (Plank 1987b, 63-64). Ob die Flucht aus Wien auch mit dem jüdischen Glauben (Roubiczek-)Pellers verknüpft war, lässt sich anhand des vorhandenen Interviewmaterials nicht erkennen. Die Pellers verließen 1934 Wien (vgl. Plank 1987b, 63). Emma (Spira-)Plank schreibt hierzu 1978: *"When the first wave of Fascism hit Austria, the Pellers left for Jerusalem, where Lili soon established an elementary school"* (Plank 1978, xix). Später, so (Spira-)Plank, übersiedelte das Ehepaar Peller nach Amerika, zunächst nach Baltimore, da Lili (Roubiczek-) Pellers Mann eine Anstellung als Professor an der John Hopkins Universität erhielt, 1940 wurde New York ihr fester Wohnsitz (vgl. Plank 1978, xix), wo Lili (Roubiczek-)Peller 1966 starb (vgl. Kramer 1997, 387). Für die Wiener Montessori-Einrichtung, für die Lili (Roubiczek-)Peller von Beginn an die führende Persönlichkeit – vor allem in Sachen Öffentlichkeitsarbeit – gewesen ist (vgl. Plank 1987b, 63), mag das Fortgehen (Roubiczek-)Pellers ein herber Schlag gewesen sein, der keine guten Vorzeichen für die folgende Zeit mit sich brachte.

2.4.3 Emma (Spira-)Plank emigriert

Ob der Übertritt zurück zum jüdischen Glauben (vgl. Plank 1987a, 13) der Grund für die Emigration der Planks gewesen sein mag, wird in dem Interview von 1987 nicht deutlich. Möglicherweise trug auch die politische Orientierung Robert Planks, der sozialistisch positioniert war und unter anderem für die Arbeiter-Zeitung publizierte (vgl. Plank 1987a, 16), dazu bei, dass das Ehepaar Plank sich für die Emigration entschied. Bereits im Jahr 1936 machten die Planks eine Reise nach England, die sie sich aufgrund einer Erbschaft leisten konnten. Zwar besuchte (Spira-)Plank dort einen Montessori-Kongress, der Hintergedanke war jedoch auch, die Lage in England zu sondieren und vorzufühlen, ob England eine Möglichkeit wäre, sich dort niederzulassen. Doch den Planks sagte England nicht zu (vgl. Plank 1987a, 16). Emma (Spira-) Plank beschreibt die damalige Situation wie folgt: *„Und hamm uns gedacht, wir schaun uns einmal um. Ob's in England oder sonst irgendwo in der Welt irgendwas für uns gebe. Man hat schon g'spürt, in Wien wird's nicht mehr lange halten. Und sind zurückgekommen mit der Überzeugung, in England wartet niemand auf uns"* (Plank 1987a, 16). Im Jahr 1938 schließlich spitzte sich die Lage zu. Robert Plank hatte eine Stelle als Anwalt in der Kanzlei eines Freundes gefunden (vgl. Plank 1987a, 17). Da besagter Freund neben seiner Tätigkeit als Jurist jedoch auch journalistisch für *„englische linke Blätter und sozialistische Blätter"* (Plank 1987a, 17) tätig war, übernahm Robert Plank einen Großteil der juristischen Arbeit. Nach der Machtübernahme durch Adolf Hitler jedoch, musste der Kanzleibesitzer umgehend nach Prag flüchten. Er übergab daher Robert Plank die Kanzlei, nur ungefähr zwei Monate, nachdem dieser dort begonnen hatte zu arbeiten (vgl. Plank 1987a, 17). Emma (Spira-)Plank erinnert sich: *„Und er überließ die Kanzlei meinem Mann und hat g'sagt: ‚Mach halt was du kannst, wenn du nix mehr kannst, sperr zu'"* (Plank 1987a, 17). (Spira-)Planks Mann geriet – unter anderem aufgrund kritischer Buchveröffentlichungen – ebenfalls unter Verdacht durch die nationalsozialistische Partei. Die Pädagogin erzählt, dass ihr Mann eines Tages aus der Kanzlei von SS- und SA-Leuten zum Verhör abgeführt worden war (vgl. Plank 1987a, 18). Die Gestapo kam auch in die Wohnung der Planks und durchsuchte diese, im Zuge dieser Hausdurchsuchung wurden die Pässe der Eheleute mitgenommen. Doch kam Robert Plank nach einigen Tagen – aufgrund der Überfüllung der Gefängniszellen und ohne verhört worden zu sein – wieder frei. Auch neue Pässe

konnten die Planks mit Hilfe von Verbindungen zu einem den Nationalsozialismus befürwortenden Anwalt erlangen (vgl. Plank 1987a, 19). Diese Ereignisse führten unter anderem dazu, dass sich Emma und Robert Plank nun konkret überlegten, wie sie aus Österreich hinaus kommen, und vor allem, wohin sie gehen könnten (vgl. Plank 1987a, 16; Plank 1987a, 19). Schließlich erinnerte sich (Spira-)Plank an Amerikaner*innen, die sie durch die Montessori-Einrichtung im zehnten Bezirk geführt hatte. Kurzerhand schrieb sie den Betreffenden einen Brief, erklärte ihre Lage und bat sie um ein Affidavit[20]. Die Antwort kam unverzüglich – natürlich würden sie den Planks ein Affidavit ausstellen. Abgesehen von dem Affidavit wurde jedoch auch noch eine Quotennummer benötigt (vgl. Plank 1987a, 20). Quotennummern wurden damals von Amerika vergeben, um die Einwanderung zu kontingentieren. Ein Visum beantragt werden konnte damals nur, wenn die eigene Quotennummer an der Reihe war (vgl. o.A. [2017], [1-2]). Nachdem die Planks vermuteten, dass sie nur schwer eine Quotennummer erhalten würden, beschlossen sie, dass Emma (Spira-)Plank das laufende Schuljahr des Jahres 1938 noch abschließen sollte (vgl. Plank 1987a, 20). Im April 1938 gab Emma (Spira-)Plank ihren Wunsch zur Einstellung der Tätigkeit in der Montessori-Einrichtung bekannt:

> *„Nunmehr wünscht Frau Plank ihre Tätigkeit in unseren Diensten zu beenden und die Verhältnisse zwingen uns, diesem Wunsche, wenn auch mit aufrichtigen Bedauern, Rechnung zu tragen. Wir stellen ihr aus diesem Anlass dieses Zeugnis aus, empfehlen sie allen jenen, die ein Interesse an modernen Unterrichtsmethoden haben, als eine wahrhaft erstklassige Kraft und wünschen ihr das Beste für ihre weitere Laufbahn“* (11.4.1938 – Brief abgedruckt in Spira 1996, 42).

Einen Tag nach Schulschluss – im Juli 1938 – verließen die Planks Österreich und gingen nach England (vgl. Plank 1987a, 20).

2.4.4 Emma (Spira-)Planks weiterer Lebensweg

Das Ehepaar Plank war also nach England aufgebrochen, wohin es aufgrund einer Einladung eines englischen Parlamentsmitgliedes einreisen konnte (vgl. Plank 1987a, 20), welche den Planks zwar die Einwanderung nach England

[20] *„Um in die USA ausreisen zu können, benötigten die Migrant_*innen ein sogenanntes Affidavit (lat. er/sie hat bezeugt). Damit war eine Bürgschaft gemeint, mit der ein Bewohner des Gastlandes garantiert, für den Unterhalt der betreffenden Personen aufzukommen“* (Holm Grips 2015, [1]).

ermöglichte, womit allerdings keine Arbeitserlaubnis verknüpft war. Jedoch wollten die Eheleute den Aufenthalt in England dazu nutzen, sich nun doch eine Quotennummer für die USA zu besorgen und schließlich auf ihre Ausreise nach Amerika zu warten. Zur großen Erleichterung der Planks ergab sich zufällig ein für sie äußerst günstiges Arrangement. Da für ein Kinderheim eine Leitung gesucht wurde, diese Tätigkeit aber nicht bezahlt werden konnte, bot man Emma (Spira-) Plank und ihrem Mann diese Arbeit für Kost und Logis an, (Spira-)Plank sagte begeistert zu (vgl. Plank 1987a, 20). Emma (Spira-)Plank kümmerte sich dabei um pädagogische, ihr Mann um administrative Belange (vgl. Plank 1987a, 21). *„Und, das war eine ungemein spannende und interessante Arbeit, (...). Und das, diese drei Monate dort, in drei Monaten hamm wir dann unser Visum für die Staaten bekommen, war eine der schönsten und interessantesten unseres Lebens“* (Plank 1987a, 20-21). Nachdem nun also die Planks ihr Visum erhalten hatten, bestiegen sie schließlich das Schiff nach Amerika (vgl. Plank 1987a, 22) und nach gelungener Emigration in die USA, lebten die Planks zunächst in San Francisco, wo (Spira-)Plank ab 1939 in einer Privatschule Arbeit fand, die sie bis 1947 behielt, zuletzt war sie sogar als Schulleiterin tätig (vgl. Plank 1987b, 8-9). *„Die*[21] *von Eltern gegründet wurde und von Eltern verwaltet wurde, und die viele sehr positive Dinge hatte. Das Positivste daran war, daß sie mich überhaupt genommen haben“* (Plank 1987b, 9). (Spira-)Plank entschloss sich auch nach einiger Zeit, ans College zu gehen und dort zu studieren. Sie machte ihr Master's Degree in Child Development und blieb schließlich an dem College (vgl. Plank 1987b, 10). Auch Robert Plank schloss ein weiteres Studium ab, da er in Amerika – aufgrund der Unterschiedlichkeit des Rechtssystems und der Gesetze sowie einer fehlenden aber verpflichtenden amerikanischen Staatsbürgerschaft – nicht als Anwalt arbeiten konnte (vgl. Plank 1987b, 11). Er entschied sich zunächst für den Armeedienst, nicht zuletzt um auch die amerikanische Staatsbürgerschaft erwerben zu können, aber auch weil er sich so das Studium finanzieren konnte, denn der Jurist hatte sich für ein Studium der Sozialarbeit entschieden, das er wie seine Frau ebenfalls mit einem Master's Degree beendete (vgl. Plank 1987b, 12). Bemerkenswert ist, dass (Spira-)Plank nach Ende des Krieges vom damaligen Leiter des Jugendamtes, Anton Tesarek (vgl. Plank 1987b, 10-11), zurück nach Wien eingeladen wurde, um aktiv an der Neueröffnung von Musterkindergärten

[21] Anmerkung CST: (Spira-)Plank bezieht sich hier auf die Schule, die sie leitete.

und an der Ausbildung von Kindergärtner*innen zu partizipieren (vgl. Plank 1987b, 11):

> *„Und der schrieb mir – wo er meine Adresse her hatte, weiß ich auch nicht, und sagte, ob ich nicht nach Wien kommen könnte, sie würden so dringend einen Musterkindergarten brauchen und eine Nacherziehung der Kindergärtnerinnen, die durch sieben Jahre nix als Nazidoktrin gehört hatten“* (Plank 1987b, 11).

Emma (Spira-)Plank nahm das Angebot nach Wien zu kommen an – was finanziell nur aufgrund eines Fonds der Quäker ermöglicht werden konnte (vgl. Plank 1987b, 13) – und verbrachte 18 Monate in der österreichischen Hauptstadt (vgl. Plank 1987b, 39). (Spira-)Plank war jedoch mittlerweile die amerikanische bürokratische Großzügigkeit gewohnt und kam mit der österreichischen Enge der Bürokratie nicht mehr zurecht (vgl. Plank 1987b, 16):

> *„Es war eine hochinteressante Arbeit, sehr intensiv, die Arbeit in Wien für mich, sehr instruktiv in vielen Dingen und wie man mir dann zum Schluß angeboten hat, ob ich nicht hier bleiben möchte und sozusagen die Oberaufsicht über die Wiener Kindergärten übernehmen, habe ich mit großer Überzeugung nein gesagt,. Es war so beengend und so viel ärger, als heute ist natürlich. Was die Bürokratie an Regeln und an Sachen- ich hatte überhaupt keine Freiheit“* (Plank 1987b, 16).

Noch als (Spira-)Plank sich in Wien aufhielt, erhielt sie einen Brief von der Mutter eines ehemaligen Schülers aus der Wiener Montessori-Einrichtung (vgl. Plank 1987b, 17). Diese fragte (Spira-)Plank, ob sie Interesse an einer Stelle an der Universität von Cleveland hätte, da dort ein Kindergarten *„für schwierige Kinder“* (Plank 1987b, 17) eröffnet werden sollte (vgl. Plank 1987b, 17). Obwohl (Spira-) Plank das Angebot bereits zwei Mal abgelehnt hatte, sagte sie schließlich doch zu und so übersiedelten die Planks im Jahr 1950 nach Cleveland (vgl. Plank 1987b, 18-19). Zunächst (vgl. Plank 1987b, 19) arbeitete (Spira-)Plank in dem Kindergarten, fühlte sich jedoch nach einiger Zeit dort *„nicht mehr sehr wohl“* (Plank 1987b, 19). (Spira-)Plank erhielt schließlich einen Posten an der Universität *„als Dozent für Weiterbildung für die Kindergärtnerinnen-Lehrer“* (Plank 1987b, 19). Nach kurzer Zeit wurde sie von einem Professor für Kinder- und Jugendheilkunde, der sich auf Virologie spezialisiert hatte, angesprochen (vgl. Plank 1987b, 19). Dieser wollte für Kinder, die eine regelmäßige Medikation benötigten, sie von ihren Eltern aber nicht erhielten, eine Betreuungseinrichtung aufbauen. (Spira-)Plank sagte zu und die Betreuungsstation wurde ein großer Erfolg (vgl. Plank 1987b, 20). Schließlich übernahm (Spira-)Plank selbst die

Leitung der Einrichtung (vgl. Plank 1987b, 21): *„Und so wurde ich als vom Jahr 54 bis zu meiner Pension im Jahre – ja, das war 72, glaub ich, 71 oder 72 – ein Mitglied des Departments of Pediatrics einer medizinischen Fakultät und hab's bis zum Professor emeritus gebracht. Also es is eine tolle Geschichte"* (Plank 1987b, 21). (Spira-)Plank beschreibt, dass unter anderem ihre Arbeit zu einem Umdenken in der Betreuung von Kindern während einer medizinischen Kur geführt hat (vgl. Plank 1987b, 23):

> *„Ich wurde dann sehr viel – unter Anführungszeichen – ‚herumgereicht' und hab Vorträge an den verschiedenen Universitäten in dem Land im Osten, im Westen und im Mittelwesten gehalten und heute ist das eigentlich eine Forderung im Handbuch der Kinderärzte, daß so ein Programm, daß (sic!) sich um die Kinder jeder Altersstufe kümmert und zwar als – nicht mit dem Ziel, daß sie um Gottes Willen nichts in der Schule versäumen, sondern mit dem Ziel, daß sie als Kind erhalten bleiben und wenn sie gesund oder auch nur zwischendurch gesund sind, mit neuer Kraft zurück nach Hause kommen und nicht seelisch geschädigt, wenn sie körperlich gesund geworden sind"* (Plank 1987b, 23).

Nachdem Robert Plank an einem Schlaganfall gestorben war, kehrte (Spira-)Plank im Jahr 1984 nach Österreich zurück (vgl. Plank 1987b, 40). (Spira-)Plank begründet ihre Entscheidung damit, dass es in Amerika niemanden gab, der sich im Alter um sie kümmern hätte können. Zwar gab es viele Bekannte in den USA, aber der Großteil von (Spira-)Planks Familie lebte doch nach wie vor in Österreich (vgl. Plank 1987b, 39). So kam die Pädagogin 1985 zurück nach Österreich, sie war zu diesem Zeitpunkt bereits 80 Jahre alt (vgl. Spira 1996, 94).
Emma (Spira-)Plank starb 1990, mit 85 Jahren (vgl. Spira 1996, 95).

2.5 Zur widersprüchlichen Darstellung wesentlicher Ereignisse der Wiener Montessori-Bewegung

Im Zuge von Recherche und Lektüre diverser Unterlagen und Dokumente zur Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit konnten einige Unstimmigkeiten in der Überlieferung bestimmter Darstellungen festgestellt werden. Einerseits mögen diese Widersprüche auf die unterschiedlichen Erinnerungen der Protagonist*innen der Wiener Montessori-Bewegung zurückgeführt werden. Andererseits könnte aber auch eine unterschiedliche ideologische Prägung die Begründung für die abweichenden Erzählungen liefern, da Darstellungen aus einem ideologisch ähnlichen Lager eher übereinzustimmen scheinen. Mit anderen Worten: In Montessori-affiner-

Literatur vermag anders über Ereignisse berichtet werden, als in Texten, die eher neutral gegenüber der Montessori-Pädagogik eingestellt sind. Im Folgenden sollen jedoch zunächst die entdeckten widersprüchlichen Darstellungen beschrieben werden, ehe erst in einem Folgekapitel mögliche Ursachen für diese verschiedenen Darstellungsweisen diskutiert werden. Anzumerken sei jedoch noch eines: Das Aufzeigen der Widersprüche soll nicht den Anspruch erheben, die einzig gültige Deutung der Begebenheiten herausgefunden zu haben. Doch stellt gerade das Vorhandensein von Rekonstruktionsunterschieden einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit dar.

2.5.1 Das Ende der Wiener Montessori-Einrichtungen?

Emma (Spira-)Plank erzählt 1987, dass die politische Situation in Österreich – abgesehen von den beschriebenen finanziellen Schwierigkeiten aufgrund der fehlenden Schulzahlungen durch geflüchtete Eltern (vgl. Plank 1987a, 29) und den eingesetzten Regierungskommissär (vgl. Plank 1987a, 28) – eigentlich zunächst keinerlei nennenswerte Auswirkungen auf die Montessori-Einrichtung im ersten Bezirk hatte (vgl. Plank 1987a, 29). Allerdings räumt sie ein, dass aufgrund von Erfahrungen aus Deutschland, mit dem Einmarsch Hitlers in Österreich eine Schließung der Montessori-Einrichtungen wahrscheinlich wurde (vgl. Plank 1987a, 30): *„Aber es war also klar, daß wenn Hitler kam, erstens einmal wußten wir, das schon aus Deutschland, da wurden diese Schulen gesperrt“* (Plank 1987a, 30). Doch welche Darstellungen des Endes der Montessori-Einrichtungen lassen sich konkret für Wien finden? Es gilt, zunächst zwischen der Schule in der Grünentorgasse einerseits und dem Kindergarten am Rudolfsplatz andererseits, zu unterscheiden. Bezüglich der Schule äußert sich (Spira-)Plank, dass diese, nachdem es keine Lehrer*innen mehr gab, geschlossen wurde (vgl. Plank 1987b, 62). *„Also von der Schule sind alle weg, (…)“* (Plank 1987b, 62). Auch bei Franz Hammerer, der 1993 ein Interview mit Hilde Uhlir, einer ebenfalls in der Wiener Montessori-Einrichtung tätigen Pädagogin (vgl. Hammerer 1997, 50), geführt hat[22], wird die Schließung der Schule bestätigt – allerdings mit einer von (Spira-) Planks Erinnerung abweichenden Rahmenhandlung. Während (Spira-)Plank die Schließung mit den nicht mehr vorhandenen Pädagog*innen begründete (vgl.

[22] Interview durchgeführt von Franz Hammerer, nicht veröffentlicht. Daher kann an dieser Stelle nur sekundär zitiert bzw. auf die Ausführungen Hammerers verwiesen werden.

Plank 1987b, 62), erinnert sich Hilde Uhlir, dass Dr. Buschbeck am 31. März 1938 die Montessorischule schließen musste. Es hatte eine Anzeige gegeben, die zur Beobachtung der Schule und schließlich zu deren Schließung sowie zur Entlassung sämtlicher Erzieher*innen geführt hatte (vgl. Hammerer 1997, 202). *„Die Schule musste innerhalb weniger Tage geräumt sein“* (Uhlir 1993 zit. nach Hammerer 1997, 202). Diese Aussage widerspricht jedoch jener von Emma (Spira-)Plank, die angibt, erst am Tag nach dem Schulschluss im Juli 1938 nach England gefahren zu sein (vgl. Plank 1987a, 20). Die Aussage (Spira-)Planks wird von einem Dokument unterstrichen. Am 11. April 1938 stellt Dr. Buschbeck Emma (Spira-)Plank ein Zeugnis über ihre Tätigkeit für die Wiener Montessori-Einrichtung aus – elf Tage also nach der durch Hilde Uhlir genannten Schließung der Einrichtung. In dem Text steht dezidiert, dass die Kündigung dem Wunsch (Spira-) Planks entspricht. Somit liegt die Vermutung nahe, dass keine vorhergehende Kündigung – entgegen der Erinnerungen Uhlirs – erfolgt sein kann (vgl. Dokument bei Spira 1996, 42). Eine denkbare Möglichkeit für die unterschiedliche Darstellung könnte ein Vermischen beziehungsweise eine begriffliche Unschärfe der Einrichtung in der Grünentorgasse – als der Schule – und dem am Rudolfsplatz gelegenen Kindergarten sein. Doch (Spira-)Plank unterscheidet diese zwei pädagogischen Wirkungsstätten genau: *„Also von der Schule sind alle weg, aber vom Kindergarten sind alle dageblieben, die hatten aber nur kleine Kinder“* (Plank 1987b, 62). Emma (Spira-)Plank schreibt außerdem in ihrem Buch über Lili (Roubiczek-)Peller: *„The much grander Haus der Kinder which is referred to the Section of the environment still stands, but alterations in Nazi times have changed its character“* (Plank 1978, xviii). Auch diese Aussage könnte so gedeutet werden, dass die *casa dei bambini* am Rudolfsplatz nicht geschlossen, sondern offen gehalten wurde. Ob sich Hilde Uhlir in ihrer Aussage auch auf das Kinderhaus bezieht, kann nicht eindeutig geklärt werden. Auch eine diesbezügliche Recherche und trotz einiger Telefonate mit den zuständigen Stellen der Stadt Wien, konnte eine Schließung des Montessori-Kinderhauses am Rudolfsplatz im ersten Bezirk nicht bestätigt werden. Der Kindergarten ist nach wie vor in Betrieb und gehört zu den Kindergärten der Stadt Wien. Es liegt die Vermutung nahe, dass – im Gegensatz zur Montessori-Schule – der Kindergarten nicht geschlossen wurde, sondern weiter geöffnet blieb. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Schule in der Grünentorgasse, in deren Klassenräumen die Montessori-Schule damals

eingerichtet wurde, ebenfalls immer noch besteht. Aufgrund des Fehlens der Montessori-Pädagog*innen – beziehungsweise aufgrund deren Unterbesetzung – könnte die Montessori-Pädagogik daher nicht aktiv verboten sondern nach und nach vom Standort verschwunden sein.

2.5.2 Zur örtlichen Wahl der ersten Montessori Einrichtung im 10. Bezirk

Unter anderem Harald Eichelberger weist in seiner Rekonstruktion der Geschichte der Montessori-Einrichtung im Wiener Bezirk Favoriten auf die Ähnlichkeit der damaligen sozialen Zusammensetzung der Bewohner*innen des zehnten Bezirkes zu jener Bevölkerungszusammensetzung aus Maria Montessoris Pilotprojekt hin (vgl. Eichelberger [2017], [2]). Montessori beschreibt das Viertel San Lorenzo in ihrem Buch *La scoperta del bambino*[23] wie folgt: *„La magnifica idea era di riformare un quartiere pieno di rifugiati e di misera gente, come quello di San Lorenzo a Roma, dove una populazione di circa 30.000 abitanti era stipata, in condizioni che sfuggivano ad ogni controllo civico“* (Montessori 1948/1999, 36).[24] Auch Rita Kramer (vgl. Kramer 1997, 343) charakterisiert den zehnten Wiener Gemeindebezirk ähnlich und weist dem Bezirk den Status als *„einem der schlimmsten Elendsviertel der Stadt“* (Kramer 1997, 343) zu. Die Beschreibung Emma (Spira-)Planks zeichnet jedoch ein etwas divergentes Bild der damaligen sozialen Zusammensetzung der Favoritner*innen. Zwar macht sie den Unterschied zu bürgerlichen Bezirken Wiens deutlich, wenn allein die Lage dieses Bezirkes als eine beschrieben wird, *„wo, , , , (sic!) ein Kind aus einem bürgerlichen Haushalt niemals war”* (Plank 1987a, 5). Allerdings betont (Spira-)Plank auch, dass die Entscheidung der Eltern aus dem zehnten Wiener Gemeindebezirk, die Kinder in die Montessori-Einrichtung zu schicken, doch eine bewusst getroffene war:

> *„Die waren alle, zumeist waren die Väter Arbeiter. Es waren bewußte Arbeiter. (…) Aber die Arbeitslosigkeit damals war wirklich katastrophal. Wie es die Familien erschöpft hat, nicht. Das heißt es war eine…, diejenigen, die die Kinder dann zu uns in die Volksschule ließen, also, bei uns behalten haben, waren wahrscheinlich recht*

[23] Die Entdeckung des Kindes (Übersetzung CST)

[24] Die großartige Idee war es, ein Viertel, das voll mit Flüchtlingen und bedauernswerten Menschen war zu reformieren, eben so eines wie jenes von San Lorenzo in Rom, in das 30 000 Einwohner*innen hineingestopft waren und die unter Bedingungen, fernab jeder städtischen Kontrolle, lebten (Übersetzung CST).

bewußte Leute. Denn (…) sie hamm (sic!) für's Essen zahlen müssen, nicht wahr, es hat ja doch etwas gekostet" (Plank 1987a, 8).

Diese Beschreibung unterscheidet sich doch von der Beschreibung der *casa dei bambini* in San Lorenzo, da allein durch die Formulierung *„condizioni che sfuggivano ad ogni controllo civico"* (Montessori 1948/1999, 36) implizit eine nicht bewusste Entscheidung für den Besuch der *casa dei bambini* angenommen werden könnte und die Annahme möglich wäre, dass die Kinder des römischen Armenviertels San Lorenzo die Montessori-Einrichtung allein deshalb besuchten, weil sie ganz einfach da war. Ob sich Benjamin und (Roubiczek-)Peller absichtlich für den zehnten Wiener Gemeindebezirk entschieden hatten, geht aus (Spira-) Planks Erinnerungen nicht hervor, jedoch weist folgende Formulierung eher auf einen glücklichen Zufall hin: *„Kam zurück und hat dort im 10. Bezirk eine, ich glaube im Krieg gebaute Kindertagesheimstätte entdeckt, deren einer Teil nicht mehr benützt wurde und hat das als Montessorischule eingerichtet"* (Plank 1987a, 5).

2.5.3 Maria Montessoris angeblicher Einfluss auf die Eröffnung der ersten Einrichtung

In ihrem Werk *Der Fall Montessori* (vgl. Leenders 2001) schreibt Hélène Leenders von dem großen Einfluss, den Montessori auf die Verbreitung ihrer Methode in Italien ausübte, nicht zuletzt durch ein großes Netzwerk bestehend aus einflussreichen Persönlichkeiten vor allem aus dem politischen Bereich – zur damaliger Zeit also den Faschisten (vgl. Leenders 2001). Bei der Recherche für die vorliegende Arbeit erschien es daher naheliegend zu überprüfen, ob ein solcher Einfluss auch für die Etablierung der Methode in Österreich möglich gewesen sein mag. Rasch waren in der Literatur einige Hinweise gefunden – vor allem ein Brief schien vielversprechend. Es handelt sich um ein Antwortschreiben Sigmund Freuds auf eine Anfrage Maria Montessoris. Freud schreibt:

„Verehrteste Frau

Ich habe mich ungemein gefreut, einen Brief von Ihnen zu erhalten. Von jeher mit dem Studium der kindlichen Seele beschäftigt, bringe ich Ihnen ebenso menschenfreundlichen wie verständnisvollen Bestrebungen große Sympathie entgegen, und meine Tochter, die analytische Pädagogin ist, zählt sich zu Ihren Anhängerinnen.

Ich bin sehr gern bereit, den Aufruf zur Gründung eines kleinen Instituts, wie es von Frau Schaxel geplant wird, neben Ihnen zu unterschreiben. Der Widerstand, den

mein Name beim Publikum erwecken könnte, muß durch den Glanz, der von Ihrem Namen ausstrahlt, überwältigt werden.

Ihr herzlich ergebener Freud“

(Freud 1927, o.S., zit. nach Freud 1960, 394)

Von diesem Brief berichten diejenigen, die sich mit der Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung beschäftigt haben, wie etwa Franz Hammerer oder Harald Eichelberger übereinstimmend. Interessant ist jedoch das Datum, das jeweils unterschiedlich angegeben wird. Bei Harald Eichelberger etwa wird der Brief auf Dezember 1917 datiert (vgl. Eichelberger [2017], [1]). Auch bei Franz Hammerer findet sich das Datum 1917 (vgl. Hammerer 1997, 44-45). In einem anderen Text Franz Hammerers und Herbert Haberls schreiben die zwei Autoren jedoch vom Jahr 1927 (Hammerer/Haberl [2017], 3). Je nachdem, ob der Brief im Jahr 1917 oder 1927 verfasst wurde, ist ein großer Unterschied in seiner Bedeutsamkeit auszumachen. Harald Eichelberger schreibt:

„Doch schon einige Jahre vor 1922[25] *gab es Initiativen, die Montessori-Pädagogik in Wien zu etablieren. Es überrascht uns heute nicht mehr, dass diese Initiativen von zwei Persönlichkeiten ausgingen, die beide mit der Denktradition ihrer Zeit gebrochen haben: Maria Montessori und Sigmund Freud“* (Eichelberger [2017], [1]).

Auch bei Franz Hammerer (vgl. Hammerer 1997) wird die Vermutung geäußert, dass Montessori 1917 die Initiative ergriff um die Montessori-Pädagogik in Wien zu etablieren (vgl. Hammerer 1997, 44). In dem Text, der jedoch von Hammerer gemeinsam mit Haberl verfasst wurde, und die den Brief schließlich auf 1927 datieren, wird die Sachlage so dargestellt, dass Montessori lediglich die Gründung eines Montessori-Instituts anregen wollte (vgl. Hammerer/Haberl [2017], 3), da sich zu dieser Zeit die Montessori-Einrichtung im 10. Bezirk bereits etabliert hatte. Tatsächlich ergeben Nachforschungen, dass der Brief zumindest in einem von Ernst und Lucie Freud herausgegebenen Buch, das ausgewählte Briefe Sigmund Freuds zwischen 1873 und 1939 enthält, auf 1927 datiert ist (vgl. Freud 1960, 394). Insofern kann nicht auf eine aktive Einflussnahme Montessoris auf die Implementierung und Weiterentwicklung einer Montessori-Einrichtung in Wien geschlossen werden. Ein Voranbringen ihrer Methode durch die Gründung eines Instituts, das möglicherweise die Arbeit der bereits eröffneten Einrichtung unterstützt wie von Hammerer und Haberl (vgl. Hammerer/Haberl [2017], 3)

[25] Anmerkung CST: In diesem Jahr wurde die Montessori-Einrichtung in Wien X eröffnet.

vermutet, mag daher nachvollziehbar sein.[26] Es liegt somit eher die Annahme nahe, dass hier sehr wohl ein Beispiel für den – wie bei Leenders beschriebenen – für Montessori typischen Aufbau eines Netzwerkes, das bei der Verbreitung ihrer pädagogischen Ideen nützlich sein könnte, vorliegt, beziehungsweise ein Exempel dafür, wie sehr Deutungen auseinandergehen können.

2.5.4 Das Verbot der Montessori-Pädagogik in Österreich

„Im Jahr 1938 wurden in Wien durch die an die Macht gekommenen Nationalsozialisten alle Montessori-Einrichtungen geschlossen“ (Eichelberger [2017], [11]), lautet eine Feststellung zum Zustand der Wiener Montessori-Bewegung nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahr 1938. *„Wie andere hoffnungsvolle Bewegungen wurde 1938 auch die Montessori-Bewegung durch den Nationalsozialismus zerstört. Alle Montessori-Kindergärten und die Montessori-Schulen wurden geschlossen, die Montessori-Bücher kamen auf die Liste der verbotenen Literatur“* (Hammerer/Haberl [2017], 8), eine andere. Diese – und ähnlich lautende Zusammenfassungen des Endes der Wiener Montessori-Bewegung lassen sich quer durch die Literatur, die sich auf dieses Thema beziehen, finden (vgl. z.B. auch Kramer 1997, 387). Doch, wie bereits erwähnt wurde, lassen sich im Horizont der Recherche für diese Masterarbeit keine eindeutigen Hinweise finden, ob die Montessori-Pädagogik und somit auch die Einrichtungen, in denen nach dieser gearbeitet wurde, tatsächlich offiziell durch die Nationalsozialisten verboten wurde. Denkbar ist dass durch die Emigration Lili (Roubiczek-) Pellers (vgl. Plank 1987b, 63) und durch die Flucht einiger anderer führender Persönlichkeiten der damaligen Wiener Montessori-Bewegung wie beispielsweise Emma (Spira-)Plank (vgl. Plank 1987a, 20), die treibenden Kräfte verloren gegangen sein mögen und somit der Geist der damaligen Bewegung gefehlt haben mag. Emma (Spira-)Plank sagt über Lili (Roubiczek-)Peller und die Wiener Montessori-Bewegung: *„Vor allem, wir wären nie das geworden, wenn es die Lili Roubiczek nicht gegeben hätte, (...)“* (Plank 1987b, 63). Dass die

[26] Interessant ist ebenfalls, dass Emma Plank in dem Buch *Lilli E. Peller. On Development & Education of Young Children*, in dem sie Texte von Lili Peller veröffentlicht hat, ebenfalls den Brief Freuds anführt – datiert auf 1917 (vgl. Plank 1978, ix). Allerdings nutzt sie diesen eher um auf die Verbindung zwischen Montessori und Freud hinzuweisen: *„It may come unexpected to find a close connection between those two breakers of tradition in the early part of our century – Sigmund Freud, the founder of psychoanalysis, and Maria Montessori, the originator of a method of education“* (Plank 1978, ix). Auch in dem Interview von 1987 weist sie auf den Brief aus dem Jahre 1917 hin (vgl. Plank 1987a, 23).

Montessori-Bücher auf die Liste der verbotenen Literatur kamen, wie beispielsweise von Hammerer oder Haberl behauptet (vgl. Hammerer/Haberls [2017], 8), lässt sich ebenso wenig nachweisen. Nach Durchsicht der Ausgaben der *Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums* aus den Jahren 1935, 1936 und 1938, konnte kein einziges Buch von Maria Montessori darin angeführt aufgefunden werden. Da die Zeitzeug*innen der damaligen Geschehnisse bedauerlicherweise nicht mehr befragt werden können, bleibt abzuwarten, ob im Rahmen dazu notwendiger Archivforschungen jemals Dokumente auftauchen oder gefunden werden, die ein dezidiertes Verbot der Montessori-Pädagogik in Österreich bestätigen oder widerlegen könnten.

Im Anschluss an dieses Kapitel, in dem – ausgehend von der Biographie Emma (Spira-)Planks – der Versuch einer Rekonstruktion der Entstehung und Entwicklung der Wiener Montessori-Bewegung getätigt werden sollte und einige Diskrepanzen in der Rezeption dieser aufgezeigt wurden, gilt es im nächten Abschnitt einen Überblick darüber zu geben, welche gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen im Wien der Zwischenkriegszeit überhaupt anzutreffen waren.

3. Gesellschaft und Politik im Wien der 1920er und 1930er Jahre

„In diesen zwanzig Jahren zwischen 1928 und 1938 habe ich zu sehen, zu denken und schließlich zu schreiben begonnen. Ich war 10 Jahre alt, als Wien aufhörte, eine Kaiserstadt zu sein. Ich war noch keine 25, als die braune Sintflut über Deutschland kam und ihren dreckigen Gischt in die Nachbarländer herüberzuspritzen begann. Ich war ein Dreißigjähriger, als sich die Auflösung der österreichischen und dann der tschechoslowakischen Republik vollzog, als ich in die Schweiz emigrierte und mich im folgenden Jahr, beim Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, freiwillig zum Militärdienst in Frankreich meldete, zu einem ruhmlosen Militärdienst, der acht Monate später mit einer unheroischen, wenn auch nicht ganz ungefährlichen Flucht nach Spanien und Portugal endete."

(Torberg 1975/2015, 11-12)

Wenn Friedrich Torberg in diesen wenigen Worten einen Bogen spannt zwischen seinem Kind-Sein, das noch in die Österreichisch-Ungarische Monarchie und in das kaiserlich geprägte Wien fällt, den Jahren seines beginnenden Erwachsenwerdens im Schatten der zunehmenden Bedrohung durch den Nationalsozialismus und schließlich dem Ausbruch und Fortgang des Zweiten Weltkrieges aus persönlicher Perspektive, so mag annähernd greifbar werden, wie bewegt, wie unruhig, wie unsicher die Zeit damals empfunden werden konnte. Umso mehr mag es erstaunen, dass im Wien der Zwischenkriegszeit die Entwicklung einer reformpädagogischen Strömung wie der Montessori-Pädagogik möglich war, welche sich zumindest eine Zeit lang auch innerhalb der Wiener Bildungslandschaft – subventioniert durch die Stadt Wien (vgl. Plank 1987a, 8; Plank 1987a, 9) – verankern konnte. Um mögliche Gründe für diesen Erfolg der Wiener Montessori-Bewegung zu identifizieren, scheint es unerlässlich, sich mit den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen, welche im Wien der Zwischenkriegszeit vorherrschten. Die im Mittelpunkt dieses Kapitels stehende Forschungsfrage lautet dabei, wie Gesellschaft und Politik in den 1920er und 1930er Jahren in Wien beschaffen gewesen sein mögen. Zwecks Annäherung einer Beantwortung dieser Forschungsfrage, sei folgender Aufbau des Kapitels gedacht: Zeitlich eingesetzt werden soll mit dem Ende des Ersten

Weltkrieges, wobei einige – für die Bereitung des fruchtbaren politischen Bodens, von dem die Wiener Montessori-Pädagogik schließlich profitieren konnte – wesentliche Stationen und Folgen des Krieges angeführt werden. Im Anschluss daran wird der Blick auf die spezielle Situation Wiens und die dort waltende und schaltende Sozialdemokratie gelenkt, ehe Vorzeichen des Zweiten Weltkrieges, die wiederum auf die Montessori-Einrichtungen zu wirken vermochten, angeführt werden. Die Erkenntnisse dieses Kapitels stellen schließlich die notwendige Voraussetzung dar, um in Kapitel vier die Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung mit den zuvor beschriebenen historisch-politischen Gegebenheiten zu verflechten, in Beziehung zu setzen und Überlegungen deren wechselseitigen Einfluss betreffend, anzustellen. Anzumerken bleibt noch, dass aufgrund der bildungswissenschaftlichen Akzentuierung dieser Arbeit lediglich einige für den vorliegenden Text wesentlich erscheinende Punkte der damaligen geschichtlichen und gesellschaftlichen Lage berücksichtigt werden können. Ein Anspruch auf historische Vollständigkeit ist daher nicht gegeben.

3.1 Die ersten Jahre der Republik Österreich

„Die Geburt der österreichischen Republik vollzog sich vor dem Hintergrund einer langsam, fast wie in Zeitlupe ablaufenden Auflösung der alten Ordnung“ (Berger 2007, 54), schreibt Peter Berger (vgl. Berger 2007) und mag sich mit seiner Aussage einerseits auf den Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie in viele eigenständige Staaten, andererseits jedoch auch auf die Entstehung einer neuen Staatsform – der Republik – innerhalb des eben entstandenen Staates Deutschösterreichs[27] beziehen (vgl. Faßmann 1995, 11). Was führte jedoch zu Zerfall und Neubeginn? Im Zuge des Ersten Weltkrieges[28] war es in dessen Verlauf – und nachdem das Scheitern Österreich-Ungarns sicher schien – schließlich zum inneren Kollaps der Monarchie gekommen (vgl. Goldinger/Binder 1992, 13). Nach Manfried

[27] Da der bei der Ausrufung der Republik zunächst geführte Staatsname Deutschösterreich lautete (vgl. Öhlinger 1993, 8) und erst später – aufgrund des Vertrags von Saint Germain – in Republik Österreich umgeändert wurde (vgl. Cede 2008, 53), wird an dieser Stelle aus Gründen der chronologischen Reihung noch der Doppelname verwendet.

[28] Die gesamte Historie und den Verlauf des Ersten Weltkrieges ebenfalls in dieser Arbeit anzuführen, würde sowohl deren Umfang als auch thematischen Rahmen sprengen. Daher wird an dieser Stelle am Ende dieses historischen Ereignisses angesetzt.

Rauchensteiner kann der Untergang des Kaiserreiches nicht als überraschendes Ende charakterisiert werden, sondern eher als langsamer Fragmentierungsprozess einer staatlichen Identität (vgl. Rauchensteiner 2013, 7). Autonomiebekundungen einzelner Staaten nahmen zu und wurden auch von der Entente[29] anerkannt (vgl. Goldinger/Binder 1992, 13). Obwohl Kaiser Karl I[30]. zunächst mittels eines Manifests am 16. Oktober 1918 noch versuchte das Kaiserreich zu halten (vgl. Bihl 1983, 46), musste er schließlich sein Scheitern erkennen, verlautbarte am 11. November 1918 eine Verzichtserklärung an seinem Anteil an den Staatsgeschäften (vgl. Öhlinger 1993, 8; Illustrierte Kronen Zeitung 12.11.1918, 1), emigrierte zunächst in die Schweiz und schließlich auf die Insel Madeira. Am 12. November 1918 fand schließlich die letzte Sitzung des österreichischen Reichsrates, also dem Parlament der Doppelmonarchie, statt (vgl. Bihl 1985, 51). Noch während des Bestehens der alten, kaiserlichen Staatsgewalt[31] war jedoch auch bereits am 21. Oktober 1918 eine provisorische Nationalversammlung zusammengekommen, die sich aus sich noch im Amt befindlichen und einst für den Reichsrat gewählten Abgeordneten (vgl. Goldinger/Binder 1992, 13) zusammensetzte (vgl. Öhlinger 1993, 8; Goldinger/Binder 1992, 13-14). Ein weiteres Mal traf sich diese vorläufige Nationalversammlung am 30. Oktober 1918 (vgl. Brauneder 2008, 16), doch erst bei ihrer insgesamt dritten Zusammenkunft am 12. November 1918, nach der Verzichtserklärung Kaiser Karls (vgl. Bihl 1983, 51) und dem damit verbundenen Abtreten der kaiserlich-österreichischen Regierung, wurde die für Österreich historische Entscheidung über die Errichtung der Republik als Staatsform getroffen (vgl. Öhlinger 1993, 8). *„Der erste Tag der neuen Republik. Die Nationalversammlung von Deutschösterreich beschließt einstimmig die Schaffung einer demokratischen Republik und den Anschluß an die Deutsche Republik“* (Die Neue Zeitung 13.11.1918, 1), titelt eine österreichische

[29] Als *Entente Cordiale* wurde das Staatenbündnis bezeichnet, das zunächst zwischen England und Frankreich geschlossen wurde und in das schließlich auch Russland einstieg (vgl. Asmuss 2014, [1]). Dieses Tripelbündnis ging schließlich einen Krieg gegen Österreich-Ungarn und Deutschland, die ebenfalls ein Bündnis geschlossen hatten, ein (vgl. Scriba 2014a, [1-2]).

[30] Nach dem Tod Kaiser Franz Josephs I im Jahr 1916 übernahm dessen Thronfolger Karl die Herrschaft über die Doppelmonarchie (vgl. Wagner 2007, 12-13).

[31] Brauneder weist darauf hin, dass Deutschösterreich nicht der einzige Staat war, in dem sich die neue Staatsgewalt konstituierte, während die alte noch bestand (vgl. Brauneder 2000, 28-31).

Tageszeitung am Tag nach der Proklamation der Republik. Der 12. November 1918 gilt gemeinhin als Gründungstag der Ersten Republik (vgl. Fischer 2008, 9). Allerdings verweist Brauneder (vgl. Brauneder 2008) darauf, dass der 12. November 1918 entgegen der landläufigen Meinung nicht als der erste Tag des Rechtshandelns der neuen Staatsform zählt, sondern, dass bereits am 30. Oktober 1918 im Rahmen eines Verfassungsbeschlusses die Republik als Staatsform festgelegt worden war (vgl. Brauneder 2008, 17-18). Ein wichtiges Ziel, das im Rahmen dieser neuen Republik verfolgt werden sollte und auf das sich auch die Schlagzeile der Neuen Zeitung (Die Neue Zeitung 13.11.1918, 1) bezieht, betraf einen Anschluss Deutschösterreichs an Deutschland (vgl. Sandner 2012, 24), da die Überlebensfähigkeit Österreichs angezweifelt wurde (vgl. Cede 2008, 53). Dieser Schritt sollte jedoch – wie in der Folge noch expliziert werden soll – von den Siegermächten unterbunden werden (vgl. Öhlinger 1993, 8). Karl Stadler (vgl. Stadler 1983, 55) weist darauf hin, dass es unter anderem die Auflösung der gewohnten Ordnung war, die sich für den neuen Staat als problematisch darstellte, wobei betont wird dass – obwohl eine neue Staatsform ausgerufen wurde – die in der Monarchie vorherrschenden *„ökonomischen und gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen“* (Stadler 1983, 55) trotzdem noch innerhalb der Gesellschaft verinnerlicht waren (vgl. Stadler 1983, 55). Es fehlte ein Bewusstsein für eine neue österreichische Identität, darüber hinaus hatte die Bevölkerung mit den Folgen des Krieges in vielerlei Hinsicht zu kämpfen (vgl. Karner 2013, 31-32). Die Dramatik schildert Stefan Karner (vgl. Karner 2013, 31-32) wie folgt:

> *„Der Erste Weltkrieg forderte insgesamt zehn Millionen Tote, 20 Millionen Verwundete, Millionen gerieten in Kriegsgefangenschaft, wurden vertrieben oder dauerhaft aus ihren Heimatgebieten umgesiedelt. Österreich-Ungarn mobilisierte 7,8 Millionen Soldaten, von denen fast 20 Prozent gefallen sind. Eine der dramatischsten Begleiterscheinungen des Krieges war eine weltweite Pandemie (‚Spanische Grippe‘), die aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen des Krieges (hohe Migration durch Massenarmeen und Flüchtlinge; enge Kontakte und schlechte Hygienebedingungen in Massenunterkünften; katastrophale Ernährungsversorgung weiter Bevölkerungsteile etc.) begünstigt wurde: Weltweit forderte sie zwischen 25 und 40 Millionen Opfer, mehr als der Krieg selbst! Für die neu geschaffene (deutsch)österreichische Republik waren die Folgen dramatisch. Ihre Staatsbürger waren als Soldaten oder Kriegsgefangene*

noch über halb Europa verstreut, befanden sich von heute auf morgen auf ‚fremdem' Staatsterritorium. Hunderttausende waren durch physische und psychische Verwundungen zu Krüppeln geworden. Der neue Staat wurde von vielen als der ‚Rest' wahrgenommen, der erst seine Identität finden musste" (Karner 2013, 31-32).

Weitere Unsicherheiten und Ängste könnten auch durch die Vorläufigkeit, die sämtliche politischen Akte zunächst aufwiesen (vgl. Berger 2007, 66) geschürt worden sein: *„Alles, was politische Entscheidungsträger in Österreich nach Kriegsende unternahmen, um ihr Land aufzubauen und die Not der Bevölkerung zu lindern, hatte provisorischen Charakter"* (Berger 2007, 66). Grund für diese provisorische Natur der Bemühungen mögen die erst für Mai 1919 angesetzten Friedensverhandlungen mit den Alliierten gewesen sein (vgl. Goldinger/Binder 1992, 41). Im Rahmen dieser Friedensverhandlungen im französischen Saint-Germain wurde festgelegt, dass Österreich den Verlust einiger Gebiete – wie unter anderem Südtirol oder Deutschböhmen – hinnehmen musste, allerdings wurde das Burgenland Österreich zugesprochen (vgl. Karner 1985, 17-18). Abgewiesen wurde von den Verhandler*innen des Friedensvertrags die Forderung Deutschösterreichs nach einem Anschluss an Deutschland (vgl. Öhlinger 1993, 8). Somit ergab sich eine Änderung des Namens der Republik, die fortan zur Republik Österreich wurde (vgl. Cede 2008, 53). Berger (vgl. Berger 2007, 71) weist darauf hin, dass finanzielle Reparationszahlungen an die Siegermächte ebenfalls vorgesehen waren, dass schließlich jedoch allen Beteiligten klar war, dass aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage Österreichs der neue Staat nicht in der Lage sein würde, diese auch zu begleichen. Nachdem ein Gremium ins Leben gerufen worden war, das die Möglichkeit Österreichs bezüglich Reparationszahlungen prüfen sollte, änderte dieser Zusammenschluss bald seine Perspektive (vgl. Berger 2007, 71): *„Schon bald befasste sich dieses Gremium ausschließlich mit Vorschlägen, wie der neu geschaffene Staat durch Hilfskredite vor dem drohenden Untergang zu retten sei"* (Berger 2007, 71).

Die Phase des Übergangs von einer Monarchie zur neuen Staatsform der Republik wird oftmals auch – in Anlehnung an ein Werk Otto Bauers, eines damals führenden Sozialdemokraten – als österreichische Revolution bezeichnet, wobei eine rege Diskussion über den Terminus Revolution herrscht (vgl. Stadler 1983, 74). Stadler

(vgl. Stadler 1983, 74) bezieht sich in seiner Argumentation pro Revolution vor allem auf den revolutionären Charakter des Systemwechsels, den dieser für viele Menschen damals gehabt haben mag: Der Übergang von einer, durch strikte Hierarchien geregelte und durch Geburtsrechte des Adels charakterisierte Gesellschaft, hin zu einem Staatssystem, das *„Rechte(n) und Freiheit(en)"* (Stadler 1983, 74) für jede Bürger*in des neuen Staates mit sich brachte, musste vielen Menschen *„als revolutionärer Wandel erscheinen"* (Stadler 1983, 74), so der Autor (vgl. Stadler 1983, 74). Doch wie und von wem wurde der neu entstandene Staat nun regiert und auf welchen juristischen Grundlagen? Wichtig war zunächst eine Verfassung, wobei der erste Verfassungsentwurf[32], der am 30. November 1918 entstanden war (vgl. Lehner 1995, 47-48), zunächst als eine Art Gerüst verstanden werden muss, erst im Laufe der Zeit wurden konkrete Ergänzungen getätigt (vgl. Stadler 1983, 74-75). Wie sieht es mit den politischen Akteur*innen der damaligen Zeit aus? Nach Öhlinger (vgl. Öhlinger 1993, 8) und Lehner (vgl. Lehner 1995, 46) waren vor allem drei politische Lager zu jener Zeit relevant: die sozialdemokratische, die christlichsoziale sowie die deutschnationale Partei (vgl. Öhlinger 1993, 8; Lehner 1995, 46). Diese bereits zum Zeitpunkt der Gründung der Ersten Republik bestehenden politischen Gruppierungen (vgl. Dachs 1995, 143) *„gewannen sprunghaft und immens an Bedeutung und politischem Gewicht"* (Dachs 1995, 143). Die Kräfteverhältnisse zwischen den Lagern stellten sich zunächst als wandelbar dar: noch bei der ersten Zusammenkunft der provisorischen Nationalversammlung am 21. Oktober 1918 fanden sich unter den Abgeordneten 72 Christlichsoziale und 42 Sozialdemokrat*innen (vgl. Lehner 1995, 46). Doch bereits im Februar 1919, bei den ersten freien Wahlen der Ersten Republik (vgl. Öhlinger 1993, 24) konnte dieses Verhältnis – zwar nur knapp aber dennoch – umgedreht werden und sozialdemokratische Abgeordnete bildeten so die Mehrheit in der Konstituierenden Nationalversammlung (vgl. Lehner 1995, 46). Daraufhin wurde eine große Koalition zwischen Sozialdemokrat*innen und Christlichsozialen geschlossen (vgl. Öhlinger 1993, 8), die aufgrund immer größer werdender Diskrepanzen und Spannungen jedoch nur bis 1920 halten sollte (vgl. Öhlinger 1993,

[32] Dieser erste Entwurf der Verfassung war von Dr. Karl Renner ausgearbeitet worden, einem sozialdemokratischen Politiker (vgl. Wagner 2007, 19).

11). Bei den darauf folgenden Neuwahlen im Oktober 1920 konnten die Christlichsozialen einen deutlichen Wahlsieg mit 42,3% der Stimmen verzeichnen, die Sozialdemokrat*innen erlitten eine Wahlniederlage und konnten nur 35,9% aller Wähler*innen für sich begeistern. Die Konsequenz, die das sozialdemokratische Lager aus dem Wahlergebnis ziehen mussten war, sich in Opposition zu begeben (vgl. Sandner 2012, 25). Dort würden es bis zum Beginn des Austrofaschismus 1933/1934 auch bleiben (vgl. Lehner 1995, 51). Ab dieser Wahl regierten die bürgerlichen Parteien alleine und machten sich daran, die von den Sozialdemokrat*innen initiierten Reformen der Nachkriegszeit[33] wieder einzudämmen. Eine Ausnahme inmitten des nun wieder bürgerlich-konservativ geprägten Staates bildete jedoch Wien, die Stadt, auf die sich die sozialdemokratische Partei nach ihrem Ausscheiden aus der Bundesregierung konzentrierten (vgl. Sandner 2012, 26). Bei den ersten Gemeinderatswahlen in Wien am 4. Mai 1919 konnten die Sozialdemokrat*innen die absolute Mehrheit erlangen. Mit 54,1% der Stimmen und 100 Mandaten schlugen sie die Christlichsozialen, die lediglich 27,4% der Wähler*innenstimmen lukrieren konnten – was 50 Mandaten entsprach (vgl. Weihsmann 2002, 23). Wien war so zu einer Hochburg der Sozialdemokratie geworden und sollte dies zunächst auch bleiben (vgl. Öhlinger 1993, 11).

> *„Sie[34] konzentrierten sich darauf, in einer Zeit der Wirtschaftsdepression und des aufkeimenden Faschismus in Wien eine Insel des Sozialismus zu schaffen und zu etablieren. Unter der Führung von politisch hervorragend geschulten Funktionären und Beamten entschloß sich die Gemeinde, ihr umfangreiches Reformprogramm zur Behebung sozialer Mißstände anzupacken“* (Weihsmann 2002, 25).

Als besonders interessant erweist sich in diesem Zusammenhang für das Thema dieser Arbeit, wie sich das Team der damaligen Wiener Stadtregierung zusammensetzte. Vor allem zwei Namen sind es, die bereits im Zusammenhang mit der Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung genannt worden sind. Einerseits war Julius Tandler als Stadtrat für das Wohlfahrts- und Gesundheitswesen zuständig (vgl. Troch 1997, 3), Otto Glöckel fand seinen Platz als Funktionär im Stadtschulrat

[33] Lehner nennt als Beispiele für Reformen unter anderem den Mieter*innenschutz oder die Einführung eines acht-Stunden-Arbeitstages (vgl. Lehner 1995, 51).

[34] Anmerkung CST: Gemeint sind hier die Sozialdemokrat*innen.

(vgl. Öhlinger 1993, 8).[35] Obwohl die sozialdemokratische Partei in der Bundesregierung nach 1920 zwar nur die Rolle der Oppositionspartei einnahm, verfügte sie dennoch bis 1933/1934 über mehr als ein Drittel aller Mandate. So konnte sie Verfassungsänderungen blockieren. Unter Zuhilfenahme von weiteren – ihr zustehenden – Machtmitteln (vgl. Lehner 1995, 51) wie *„Streikrecht, Gewerkschafts-, Presse-, Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit“* (Lehner 1995, 51) konnte die Sozialdemokratie

> *„die sich daraus bietenden Möglichkeiten zu nutzen, sodaß ihnen trotz bürgerlicher Mehrheit im Nationalrat die Verteidigung so zentraler Errungenschaften wie Mieterschutz und Sozialgesetzgebung gelang. Zudem vermochten sie in dem Freiraum, den ihnen der anfangs ungeliebten (sic!) Föderalismus im ‚Roten Wien' eröffnete, ihr gesellschaftliches Gegenkonzept (z.B. Schul- und Wohnbaupolitik) zu verwirklichen“* (Lehner 1995, 51).

Dies gefiel der bürgerlich-konservativen Bundesregierung natürlich ganz und gar nicht, die feindselige Haltung gegenüber der sozialdemokratischen Partei kann anhand eines Büchleins mit dem Titel *Zehn Jahre rotes Wien* verdeutlicht werden, in dem der Christlichsoziale Eduard Jehly Bilanz über ein Jahrzehnt der roten Stadtverwaltung zieht und *„die Anklagen, welche die Wiener Bevölkerung gegen die sozialdemokratische Gemeindeverwaltung zu erheben hat“* (Jehly 1930, 3) exemplarisch sammelt (vgl. Jehly 1930). Dabei schreibt er unter anderem über die sozialdemokratische Finanzpolitik: *„In den sechs Jahren von 1923 bis 1928 zählte man ferner in Oesterreich weit über 3000 Konkurse und fast 14000 gerichtliche Ausgleiche, wovon der größte Teil auf Wien entfällt. Kann man ermessen, wie groß die Verluste sind, die die Volkswirtschaft dadurch erlitten hat“* (Jehly 1930, 15)? Ob die vom Autor genannten Konkurszahlen tatsächlich nur der roten Finanzpolitik zuzuschreiben waren, ist fraglich, denn die wirtschaftliche Lage Österreichs stellte sich bereits nach Ende des Ersten Weltkrieges alles andere als rosig dar (vgl. Karner 2013, 32). Die Arbeiter-Zeitung titelte diesbezüglich am 1. Jänner 1919, also knapp nach Kriegsende:

> *„Unsere Ernährung droht angesichts der hinhaltenden Behandlung, die die Entente unseren Ansuchen um Nahrungsmittelaushilfen zuteil werden läßt, in eine*

[35] Unter Punkt 3.2 folgen genauere Ausführungen zu Mitgliedern der Wiener Stadtregierung.

katastrophale Situation zu geraten. Die Agrarwirtschaft der Republik kann uns im besten Falle bei günstigen Ernten höchstens durch sechs Monate ernähren, selbst wenn es bei den gegenwärtigen durchaus unzulänglichen Brot- und Mehlrationen bleibt. Alle anderen Nationalstaaten, die früher dem Doppelstaat angehört haben, schließen sich gegen uns ab" (Arbeiterzeitung 1.1.1919, 9).

Die wirtschaftliche Einstellung gegenüber der Situation des neugeborenen Staates Österreich war von Beginn an, wie Karner (vgl. Karner 2008) ebenfalls in seinem Aufsatz *Problemfelder des wirtschaftlichen Aufbaus in Österreich 1918/19* (Karner 2008) feststellt, vor allem von einem mehr oder weniger subtilen Pessimismus geprägt. Bruckmüller (vgl. Bruckmüller 2001, 372) und Karner (vgl. Karner 2013, 32) weisen jedoch darauf hin, dass obwohl sich die wirtschaftliche Ausgangslage in der Realität nicht so schlecht für Österreich dargestellt hatte, jedoch trotzdem zahlreiche Probleme wirtschaftlicher Natur auftraten (vgl. Bruckmüller 2001, 372; Karner 2013, 32). Im Gegensatz zu den anderen neuen Staaten, die sich aus der ehemaligen Monarchie gebildet hatten und die ihrer wirtschaftlichen Entwicklung durchaus optimistisch entgegenblickten, war die Stimmungslage in Österreich pessimistisch gefärbt – vor allem da bereits von vornherein nicht der Glaube bestanden hatte, dass der neue Staat ohne einen Anschluss an Deutschland überhaupt überlebensfähig sei (vgl. Karner 2008, 205). Dies unterstreichen etwa auch Goldinger und Binder (vgl. Goldinger/Binder 1992, 130), wenn sie konstatieren: *„Der Zweifel an der ‚Lebensfähigkeit Österreichs' muß als ein bestimmendes Element der Periode von 1918 bis 1938 betrachtet werden"* (Goldinger/Binder 1992, 130). Vor allem der psychologischen Kraft dieses in der Bevölkerung verbreiteten Glaubens könne – laut der Autoren – eine hohe Bedeutung zugekommen sein und unter anderem bewirkt haben, dass die Bewohner*innen an ihre Kraft zum Wiederaufbau des eigenen Lebens nicht recht glauben konnten (vgl. Goldinger/Binder 1992, 129-130). Die Politik unterstützte diese Zweifel indem sie den Anschluss an Deutschland forderte (vgl. Öhlinger 1993, 8). Außerdem – wie um die pessimistische Einstellung noch zu untermauern – hatte Österreich nach dem Krieg ab 1919 mit einer Inflation zu kämpfen, die damalige Währung, die Kronen, wurden immer weniger wert. Dies stürzte die Republik weiter in finanzielle Schwierigkeiten (vgl. Bruckmüller 2001, 373). Doch nicht nur der Staatshaushalt hatte in der Nachkriegszeit mit massiven

Problemen zu kämpfen – auch die Bevölkerung musste schwere Jahre überstehen. Einerseits gab es Probleme mit der Lebensmittelversorgung des neuen Staates. Während der Monarchie konnten landwirtschaftliche Erzeugnisse und Grundnahrungsmittel im gesamten Reich verteilt werden und so Engpässe in einzelnen Regionen ausgeglichen werden. Nun war die Landwirtschaft in Österreich jedoch nicht mehr in der Lage, auch das gesamte Staatsgebiet zu ernähren, Importe von außerhalb waren aufgrund hoher Zölle sehr teuer (vgl. Karner 2008, 210-112). So mussten Lebensmittel rationiert werden (vgl. Karner 2008, 211), die Not der damaligen Zeit fasst Karner treffend zusammen: *„Der Mangel an Lebensmitteln verschärfte sich von Tag zu Tag, die Kindersterblichkeit nahm ein erschreckendes Ausmaß an. Hungerrevolten forderten 1919 die ersten Todesopfer in Wien“* (Karner 2008, 210). Die Inflation konnte schließlich durch eine Anleihe des Völkerbundes[36] gestoppt werden, allerdings nur mit der Auflage, dass ein strenges Sparprogramm eingehalten werden musste. Am 1. Jänner 1925 wurde schließlich der Schilling als Währung und als *„erstes sichtbares Zeichen des neuen Wirtschaftsaufschwunges“* (Karner 2008, 216) eingeführt, das erklärte Ziel war es, diese neue Währung so rasch wie möglich zu stabilisieren (vgl. Karner 2008, 216). Aufgrund der vom Völkerbund geforderten Sparmaßnahmen konnte Österreich jedoch keine Investitionen in das Wirtschaftswachstum tätigen, was wiederum zu einer extrem hohen Arbeitslosenrate führte, die zusätzlich aufgrund der Weltwirtschaftskrise[37] erhöht wurde. 1933 lag der Höchststand der Arbeitslosenrate bei 26% der Bevölkerung (vgl. Bruckmüller 2001, 402-403). Fritz Weber macht deutlich, welch große Rolle dieses Elend der Bevölkerung auch in Hinblick auf die Machtübernahme durch die nationalsozialistische Partei gespielt haben mag (vgl. Weber 1995, 39):

> *„Die Welle der Begeisterung, die dem als ‚Führer' Heimgekehrten im März 1938 entgegenschlug, spiegelte nicht zuletzt die blinden Hoffnungen eines Volkes von*

[36] Der Völkerbund war eine 1919 im Rahmen der Friedensverhandlungen gegründete Friedensorganisation (vgl. Scriba 2014b, [1]), eine *„international Gemeinschaft zur Sicherung des Friedens“* (Scriba 2014b, [1]). Nachfolgeorganisation ist die heutige UNO (vgl. Scriba 2014b, [2]).

[37] *„Am ‚Schwarzen Donnerstag', dem 24. Oktober 1929, kam es zu massiven Kursverlusten an der New Yorker Börse. Am nächsten Tag erreichte der Crash die europäischen Börsen. Dieser Börsenkrach war der Auftakt für die Weltwirtschaftskrise“* (Rau 2010, [1]).

Zermürbten wider, das die Arbeitslosigkeit mehr fürchten zu müssen glaubte als die Tyrannei und den Krieg, der sich am Horizont bereits abzeichnete“ (Weber 1995, 39).

Inwiefern mögen sich die bisher geschilderten historischen Gegebenheiten nun für die vorliegende Arbeit als relevant erweisen? Für die Wiener Montessori-Bewegung war vor allem die sozialdemokratische Wiener Stadtregierung ein Kooperationspartner, der eine Weiterentwicklung dieser pädagogischen Strömung möglich machte. Doch war eben auch die Genese der speziellen politischen Bedingungen Wiens bedingt durch größere Zusammenhänge, wie unter anderem die außergewöhnliche Situation Österreichs nach dem Ersten Weltkrieg. Die Rahmenbedingungen, in welche die Entwicklung der Wiener Sozialdemokratie eingebettet waren und in logischer Folge auch die Wiener Montessori-Bewegung, sollten – zumindest ansatzweise – in diesem ersten Abschnitt des dritten Kapitels skizziert werden, ehe nun unter Punkt 3.2 auf die konkrete Situation des so genannten Roten Wien eingegangen wird.

3.2 Das Rote Wien

„Die kommenden Jahre[38] bedeuteten für sie[39] eine unerhört fruchtbare Epoche sozialer Leistungen auf kommunalem Gebiet, wie wir sie welthistorisch im Bereich des Sozialismus kaum noch finden können. Dieses einmalige Phänomen hat wohl am meisten beigetragen zu dem Nimbus, den die österreichischen Sozialdemokraten weltweit bis in unsere Gegenwart genossen haben“ (Neck 1983, 234).

Dieses Zitat vermag die Leistung, die die Wiener Sozialdemokratie im Bereich der Kommunalpolitik vollbracht hat zu verdeutlichen, vor allem wenn der Blick auf die Situation der Stadt unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg gelenkt wird, als es massive Probleme in vielfältigen Bereichen gab (vgl. Öhlinger 1993, 12-13). Eine sehr hohe Zahl an Einwohner*innen führte, gepaart mit der nach dem Krieg herrschenden Armut zu prekären sozialen Verhältnissen. Unter anderem eine massive Wohnungsnot, aber auch große Probleme mit der gesundheitlichen Versorgung[40]

38 Anmerkung CST: Gemeint sind die Jahre des Roten Wien.

39 Anmerkung CST: Angesprochen sind hier die Sozialdemokrat*innen.

40 Tuberkulose wurde zur damaligen Zeit auch Wiener Krankheit genannt (vgl. Sablik 1983, 252) – aufgrund der hohen Zahl der an Tuberkulose erkrankten Bevölkerung (vgl. Sablik 1983, 251). Auch in dem Interview mit (Spira-)Plank findet sich eine Passage, in der sie beschreibt, tuberkulosekranke Menschen mit Essen versorgt zu haben (vgl. Plank 1987a, 34).

bedeuteten eine sehr schwere Zeit für Wien und dessen Bevölkerung und in Folge auch große Probleme diesbezüglich für die neue Republik (vgl. Neck 1983, 234-234). Doch wie konnte es überhaupt zu einer Vormachtstellung der sozialdemokratischen Partei (vgl. Öhlinger 1993, 14) in der österreichischen Hauptstadt kommen? Obwohl die Sozialdemokratie bei den Wahlen von 1920 – wie bereits erwähnt – sich nach dem Zerbrechen der großen Koalition in die Opposition begeben musste (vgl. Lehner 1995, 51), konnte sie bei den Wiener Gemeinderatswahlen am 4. Mai 1919 die absolute Mehrheit mit 100 Sitzen im Gemeinderat erzielen (vgl. Öhlinger 1993, 11). Dies war eine Voraussetzung für das Entstehen einer sozialdemokratischen Vorherrschaft in Wien, doch auch ein zweiter Umstand gestaltete sich als ausgesprochen nützlich und wesentlich für die Sozialdemokrat*innen: Wien wurde ein eigenes Bundesland und von Niederösterreich unabhängig (vgl. Troch 1997, 3). *„Das geschah im beiderseitigen Interesse. Weder wollte sich das agrarische Land vom ‚Wasserkopf'*[41] *dominieren lassen, noch wollte sich die Stadt mit dem konservativen Umfeld plagen. Ab 1922 war der Wiener Bürgermeister auch Landeshauptmann"* (Konrad 2008, 68). Diese Trennung machte sich vor allem steuerlich und somit finanziell für die Stadt Wien bezahlt (vgl. Troch 1997, 3). Durch die eingenommenen Steuern konnten in Wien Investitionen – wie beispielsweise die Errichtung sozialer Wohnbauten – getätigt werden (vgl. Konrad 2008, 68). Vor allem Besitz und Luxus wurden hoch besteuert (vgl. Öhlinger 1993, 13), Weihsmann (vgl. Weihsmann 2002, 28-29) zählt einige der damaligen Steuern, die die Finanzierung der städtischen Investitionen sichern konnten, auf: Neben Steuern für Veranstaltungen aller Art gab es eine Abgabe für Nahrungs- und Genussmittel, eine Steuer auf Automobile, eine für Hauspersonal, für Pferde, Hunde und alkoholische Getränke, es wurde eine Lohnsteuer eingehoben, es gab eine sogenannte Plakatabgabe für an öffentlichen Plätzen ausgehängte Plakate

[41] Dieser spöttische Spitzname, den die Bundeshauptstadt Wien von den übrigen Bundesländern erhielt, drückte die damals wenig positive Haltung und Stimmung gegenüber der Stadt aus. Der Hinweis auf das Bezeichnen Wiens als Wasserkopf findet sich quer durch die Literatur (vgl. Neck 1983, 234; Weihsmann 2002, 18).

oder auch eine Fremdenverkehrsabgabe (vgl. Weihsmann 2002, 28-29)[42]. Die Akzentuierung der sozialdemokratischen Reformpolitik war laut Weihsmann (vgl. Weihsmann 2002, 25) dabei klar: *„Ihre Reformpolitik bezog sich (...) nicht auf die Produktionsverhältnisse, deren kapitalistischer Charakter unangetastet blieb, sondern in umfassender Weise auf alle Bereiche der Reproduktion – mit einer zum Teil grotesk gelungenen Übernahme bürgerlicher Werte und Kultur“* (Weihsmann 2002, 25). Weihsmann (vgl. Weihsmann 2002, 25) mag hier herausstreichen, dass die Sozialdemokraten nicht etwa das kapitalistische System in seiner Ganzheit verändern wollten, sondern es ihnen vielmehr gelungen war, Lebensbereiche, die bis dato vor allem bürgerlichen und wohlhabenden Menschen vorbehalten waren, auch einer breiten Bevölkerung zugänglich zu machen. Ein Beispiel dafür könnten die mit Annehmlichkeiten wie eigenen Klosetts und Badezimmern ausgestatteten Gemeindebauten gewesen sein, oder auch ein Bildungssystem, das unabhängig von der Herkunft und dem finanziellen Hintergrund der Eltern eine hervorragende Ausbildung der Jugend versprach (vgl. z.B. Böck 1993, 142). Das umfangreiche und ganzheitliche Programm der Stadt Wien betont auch Helmut Konrad (vgl. Konrad 2008, 69) und vermag damit die aus Weihsmanns (vgl. Weihsmann 2002, 25) Ausführungen gewonnenen Schlussfolgerungen zu unterstreichen:

> *„Das Konzept des Roten Wien war umfassend angelegt. Es ging um die Einbettung des Menschen im gesamten Lebenszyklus. Man sprach von ‚Neuen Menschen', die vollständig in der sozialdemokratischen Gegenkultur aufgehen sollten, vom Säuglingspaket bis zur Feuerbestattung. Die Menschen sollten sich demokratisch Kultur aneignen, gesund leben, sorgsam in der Partnerwahl sein und letztlich das ‚Bauvolk der kommenden Welt' bilden, (...)“* (Konrad 2008, 69).

Im Lichte dieser Betrachtungsweise durch Konrad (vgl. Konrad 2008, 69) ließe sich nun der Schluss ziehen, dass unter anderem folgende Reformen der Stadt Wien zu dem eben gezeichneten ganzheitlichen Bild passen mögen: Während eine Schulreform das Aneignen einer demokratischen Kultur und Denkweise zu sichern vermochte (vgl. Achs 1993, 122), sollten ein städtisch subventioniertes

[42] An dieser Stelle sollen nur exemplarisch einige der zur damaligen Zeit eingehobenen Steuern angeführt werden um die Finanzierung der sozialdemokratischen Reformen im Wien der damaligen Zeit zu erklären.

Gesundheitssystem sowie Wohnraum, welcher der Gesundheit dienlich zu sein versprach, ihren Beitrag zu einer gesunden Lebensführung leisten (vgl. Melniz 1993, 107; Weihsmann 2002, 26). In den nächsten Absätzen werden daher folgende Kernpunkte der Reformen des Roten Wien besprochen: Schulreform, Gesundheits- sowie Wohnbaupolitik. Auch der Verein für Geschichte der Arbeiterbewegung sieht diese drei Ansatzpunkte als wesentliche und tragende Stützen des Roten Wien (vgl. Troch 1997, 3).

3.2.1 Schulreform

Richard Olechowski (vgl. Olechowski 1985, 99) konstatiert, dass Otto Glöckel eine Schlüsselrolle innerhalb der Schul- und Bildungspolitik der jungen Republik Österreich gespielt haben mag, ohne die deren bildungspolitische Reformen möglicherweise anders stattgefunden hätten (vgl. Olechowski 1985, 99), mit anderen Worten: *„Die Schul- und Bildungspolitik der Ersten Republik ist untrennbar mit dem Namen Otto Glöckel verbunden“* (Olechowski 1985, 99). Otto Glöckel, ursprünglich ein ausgebildeter Lehrer, schlug eine politische Laufbahn ein und wurde nach einigen politischen Ämtern – unter anderem als Mitglied der neuen Regierung der jungen Republik nach dem Ersten Weltkrieg – im Rahmen der ersten großen Koalition zwischen Christlichsozialen und Sozialdemokrat*innen im Jahr 1919 mit dem Amt des Unterstaatssekretärs des Unterrichtsamtes betraut und er hatte von da an die Funktion eines Unterrichtsministers im heutigen Wortgebrauch inne (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 73-74). Als jedoch – wie bereits angeführt – im Jahr 1920 die große Koalition zerbrach und die sozialdemokratische Partei nach den darauffolgenden Wahlen in die Opposition gingen (vgl. Öhlinger 1993, 12), konnte das Amt des*der Unterrichtsminister*in nicht mehr von den Sozialdemokrat*innen besetzt werden und Otto Glöckel musste den Platz räumen (vgl. Achs 1993, 122). Die Zeit, die Glöckel als Unterrichtsminister wirken konnte, war sehr kurz, weshalb er die vorgesehene Reformierung des österreichischen Bildungswesens nur ansatzweise beginnen hatte können (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 94). Jedoch gab es einen Ort, an dem es Otto Glöckel möglich wurde, die Reformideen doch in die Tat umzusetzen (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 127): *„Mit Glöckels Übersiedlung vom Minoritenplatz auf den*

Burgring[43] *ging auch die Initiative in der Sache der Schulreform vom Unterrichtsamt auf den Wiener Stadtschulrat über. In Wien wurde die begonnene Schulreform verankert und ohne merkliche Rückschläge weitergeführt, (…)"* (Achs/Krassnigg 1974, 127).[44] Auch Weihsmann (vgl. Weihsmann 2002, 17) hebt die Verdienste des Sozialdemokraten Glöckel in Hinblick auf Schule und Bildung im Roten Wien hervor:

> *„Auch in der Schulpolitik machte Wien einen großen Sprung. Hier setzte sich der Schulreformer Otto Glöckel (1874-1935) ein bleibendes Denkmal. Das Suchen und Umsetzen von neuen Wegen im Bildungswesen gehörte zu den besonderen kulturellen Leistungen der ‚roten' Gemeindeverwaltung in jenen Jahren. In allen Bezirken entstanden moderne Schulgebäude, sodaß man bald von der ‚Schulstadt' Wien sprach. Die schulreformerischen Bemühungen und Pläne zielten in erster Linie auf inhaltliche Veränderungen sowie auf eine neue Qualität des Lernens und der Bildung für die Massen"* (Weihsmann 2002, 17).

Doch wodurch zeichnete sich die Schulreform nun genau aus, wie unterschieden sich die neuen Konzepte von der alten Struktur? Während der Zeit der Monarchie prägte vor allem eine stark hierarchische Ordnung die Stimmung in den Klassenzimmern. Die Lehrperson saß erhöht an einem Pult und konnte auf die ihr anvertrauten Schüler*innen gleichsam herabschauen, während die Lernenden hinauf zu der thronenden Lehrperson blicken mussten. Außerdem herrschten in den Klassenzimmern der damaligen Zeit Ordnung und Disziplin (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 30). Otto Glöckel, der Ende des 19. Jahrhunderts die Schule besuchte, erinnert sich selbst an den Drill und die Brutalität, die damals gängig waren. Besonders in Erinnerung geblieben ist ihm dabei ein Lehrer, der für ihn einer der Inbegriffe einer vollkommen ungeeigneten Lehrperson blieb (vgl. Glöckel 1939, 26):

---

[43] Damals befand sich – so wie auch heute noch – das Unterrichtsministerium am Minoritenplatz 5, 1010 Wien, der Stadtschulrat jedoch nicht so wie aktuell in der Wipplingerstraße, 1010 Wien, sondern im Palais Epstein am damaligen Burgring 9 (heute: Dr. Karl Renner Ring 1), 1080 Wien (vgl. Achs 1993, 124).

44 Dabei ist zu erwähnen, dass der Stadtschulrat erst aufgrund der Trennung Wiens von Niederösterreich und die dadurch entstandene Notwendigkeit eines eigenen Schulamtes für die Stadt Wien, gegründet wurde (vgl. Achs 1993, 124).

„Der zweite[45] *war ein zum Lehrerberufe gänzlich ungeeigneter, mit der Welt zerfallener Mann, (...). In seiner inneren Rocktasche trug er stets den Schlauch eines physikalischen Apparates verborgen, mit dem er die Kinder in maßlosem Zorn wahllos prügelte. Immer wieder mußten Lehrer aus den Nebenzimmern herbeieilen, um die völlig aufgelöste Klasse wieder ein wenig in Ordnung zu bringen"* (Glöckel 1939, 26).

Geprägt durch seine eigene Schulzeit machte sich Glöckel ans Werk eine Schule zu formen, die seinen eigenen Erfahrungen als Schüler entgegengesetzt war. Zunächst sollte der verbreitete militärische Charakter aus den Schulen verschwinden. Schulen sollten keinen Kasernen mehr ähneln sondern zu anheimelnden Orten werden, an denen junge Menschen sich gerne aufhalten und lernen würden. Auch der Tonfall der Lehrer*innenschaft, der Unterricht und das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden wurden entmilitarisiert (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 107-108). Generell änderte sich die gesamte Haltung, wie Lernen in der Schule vonstattengehen sollte: *„Die Schüler waren nicht mehr passives Objekt, sie wurden aktiviert"* (Achs/Krassnigg 1974, 108). Diese neue Sichtweise des aktiv lernenden Kindes nahm einen zentralen Stellenwert in der neuen Schulreform ein (vgl. Achs 1993, 128). In einem Bericht zu einer Rede Otto Glöckels vor einer Massenversammlung des Vereins *Freie Schule* wird in der Arbeiterzeitung vom 13. Dezember 1920 der Lehrplan der Schulreform, also der „*Lehrplan, der die Erfahrungen des Kindes in den Dienst des Unterrichtes stellt und das Leben in die Schule bringt"* (Arbeiter Zeitung 13.12.1920, 2) gerühmt. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass das Kind im Rahmen der Schulreform in den Mittelpunkt der schulischen Aktivitäten und Bemühungen gerückt worden war (vgl. Dachs 1982, 36). Achs und Krassnigg (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 113-114) halten dazu fest:

„An die Stelle der Stoffdarbietung durch den Lehrer trat die Erarbeitung durch die Kinder, statt passiven Aufnehmens sollte schöpferische Aktivität entfaltet werden. Durch die Arbeitsschule[46] *sollte das Kind in die Lage versetzt werden, sich der Umwelt durch Eigentätigkeit geistig zu bemächtigen, sich neue Erfahrungen und Erkenntnisse*

[45] Anmerkung CST: Glöckel beschreibt zwei ihm in furchtbarer Erinnerung gebliebene Lehrer (vgl. Glöckel 1939, 26).

[46] Oskar Achs (vgl. Achs 1993, 128) weist auf die aktive Dynamik, die der Ausdruck Lebens- und Arbeitsschule beschreibt, hin, wenn er konstatiert: *„Die Lebenswirklichkeit und die Lebensprobleme der Menschen sollten zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden. Die Kinder sollten die Wissensinhalte in einer ihrem Entwicklungsstand gemäßen Form selber erarbeiten – das war die Zielsetzung der kindgemäßen Lebens- und Arbeitsschule"* (Achs 1993, 128).

selbständig zu erarbeiten. Die Selbsttätigkeit des Geistes und der Hand wurde daher oberster Grundsatz des Unterrichts“ (Achs/Krassnigg 1974, 113-114).

Einen bissigen Seitenhieb in Richtung der christlichsozialen Regierung gab es in der von Glöckel gehaltenen Rede, wie die Arbeiterzeitung (vgl. Arbeiter Zeitung 13.12.1920, 2) mitteilt: *„Erzieht euch die Menschheit für das Jenseits, wir erziehen die Menschen für das Diesseits“* (Arbeiter Zeitung 13.12.1920, 2). Diese Aussage mag sich vor allem auf die von den Sozialdemokrat*innen geforderte Trennung von Kirche und Staat beziehen (vgl. Achs 1993, 125). Dachs weist jedoch darauf hin, dass keine strikte Separation erreicht wurde, wohl schon eine Emanzipation (vgl. Dachs 1982, 39). Diese zeigte sich unter anderem darin, dass die Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr verpflichtend war oder dass zu Beginn eines Schultages nicht mehr im Gesamtunterricht gebetet werden durfte (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 108). Schule sollte nach den Vorstellungen der Wiener Sozialdemokratie auch dazu beitragen, allen Schüler*innen Wiens die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen und etwa die Möglichkeit auf höhere Bildung nicht nur Kindern aus bildungsnahen und sozial starken Familien zu eröffnen (vgl. Achs 1993, 126). Dies sollte mittels der so genannten Einheitsschule erreicht werden. Nach einer vierjährigen Grundschulzeit sollten weitere vier Jahre für alle jungen Wiener*innen in einer Allgemeinen Mittelschule folgen. Je nach Erfolg in dieser wäre anschließend der weitere Weg zu wählen gewesen (vgl. z.B. Dachs 1982, 36; Achs/Krassnigg 1974, 108-111). Interessant und revolutionär war auch der Ansatz, dass sich die Schule um die Gesundheit der anvertrauten Kinder kümmern wollte. Der schulärztliche und der schulzahnärztliche Dienst sind wichtige Errungenschaften der damaligen Schulreform, die verdeutlichen, welch ganzheitlichen Ansatz die durch die Schulreform erneuerte Schule verfolgen wollte (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 113). Des Weiteren wurde ein großer Fokus auf die Fachlichkeit aller pädagogischen Sachverhalte gelegt. Während der Schule der Monarchie waren Schulbehörden zu einem Großteil mit juristischem Personal besetzt. Dies sollte sich mit der Schulreform ändern, die Wissenschaft als Grundlage für pädagogische Schritte gewann an Bedeutung (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 116-117). Hier ist vor allem die Rolle der Psychologie erwähnenswert: *„Viele grundlegende erziehungs-psychologische Schriften entstanden in dieser Zeit, nicht*

zuletzt und durchaus folgerichtig von Lehrern verfaßt“ (Achs/Krassnigg 1974, 117). Achs und Krassnigg erwähnen in diesem Zusammenhang unter anderem Anna Freud (vgl. Achs/Krassnigg 1974, 117), was sich im Rückblick auf das zweite Kapitel und Freuds Rolle innerhalb der Wiener Montessori-Bewegung auch als interessant darstellen mag. Anna Freuds Einfluss sowohl auf die Wiener Montessori-Bewegung als auch auf die Schulreform mag wiederum ein interessantes Beispiel für die miteinander verknüpften Zusammenhänge der damaligen Zeit darstellen.

Um zusammenfassend nochmals die pädagogische Einstellung und Haltung der hinter der Schulreform steckenden Köpfe zu verdeutlichen, sei hier mittels der Worte Oskar Achs‘ und Albert Krassniggs (Achs/Krassnigg 1974, 1121-122) das Unterkapitel resümierend geschlossen:

> *„Nunmehr ging man im Unterricht vom Kind selbst aus, von seiner körperlichen und seelischen Veranlagung, von dem jeweiligen Zusatand seiner natürlichen Entwicklung, von seinen geistigen Bedürfnissen und Interessen. Die Psyche des Schülers stellte nun Grundlage und Ausgangspunkt dar, das Bildungsziel gab die Richtung an, der Lehrstoff lieferte die Mittel zum Fortschreiten. Dem Kind kam es nun zu, Fragen zu stellen, zu forschen, zu probieren und zu versuchen, Lösungen zu finden. Die natürliche Beobachtungsgabe des Kindes wurde verwertet und ausgestaltet, die Fragefreudigkeit behütet und planmäßig gepflegt, der natürliche Tätigkeitsdrang nicht unterdrückt, sondern erhalten und sorgfältig ausgebildet. Dadurch wurde das Interesse und die Freude des Kindes an der Schule und am Lernen geweckt, das Kind lernte freudig, ‚spielend‘, auftretende Schwierigkeiten wurden triumphierend gelöst. So wurden die natürlichen Kräfte und Anlagen des Kindes planmäßig zur Entfaltung gebracht, wobei sich dies alles in einer neuen pädagogischen Atmosphäre, in einem neuen Verhältnis von Schüler-Lehrer-Eltern abspielte, in einer neu ausgestalteten Umgebung“* (Achs/Krassnigg 1974, 121-122).

Weitere Ausführungen zu den hinter der Schulreform liegenden Ansichten und Gedanken der Schulreformer des Roten Wiens folgen in Kapitel vier.

3.2.2 Fürsorgepolitik

Ähnlich wie es im Rahmen der Schulreform des Roten Wiens eine zentrale Persönlichkeit namens Otto Glöckel gegeben hat (vgl. Achs 1993, 122), lässt sich auch für den Bereich der Fürsorgepolitik zu jener Zeit eine Person nennen, die eine

wesentliche Rolle bei der Implementierung des Wiener Fürsorge- und Gesundheitswesens gespielt haben mag: Julius Tandler (vgl. Melniz 1993, 107). Tandler, der bereits im Kapitel über (Spira-)Plank und die Wiener Montessori-Bewegung erwähnt wurde und dem bei der Entwicklung der Montessori-Einrichtungen ja wie besprochen eine wichtige Position zukam, war vor allem für *„Soziales, Jugend und Sport“* (Troch 1997, 3) verantwortlich und setzte sich den *„Aufbau eines engmaschigen Netzes öffentlicher Wohlfahrtseinrichtungen“* (Troch 1997, 3) zum Ziel. Ab 1920 amtierender Wiener Stadtrat für das Wohlfahrtswesen (vgl. Melniz 1993, 107), ging Tandler vor allem davon aus, dass eine Investition in eine gute und umfassende Vorsorge besser für eine Gesellschaft sei, als mit den Folgen einer schlechten gesundheitlichen- und fürsorglichen Versorgung zu kämpfen (vgl. Troch 1997, 3), was auch aus folgendem Zitat Tandlers hervorgehen mag:

> *„In dem weiten Rahmen der von der Gemeinde Wien geübten Wohlfahrtspflege nimmt die Jugendfürsorge mit Recht einen großen Teil der Arbeit und der aufgewendeten Mittel in Anspruch. Die Sorge für die Existenz und das Wohlergehen der nächsten Generation ist die vornehmste Aufgabe zielstrebiger Fürsorge“* (Tandler 1926 zit. nach Arbeiter Zeitung 9.12.1926, 8).

Karl Sablik beschreibt die umfassenden Leistungen Tandlers vor allem insofern, dass der Stadtrat aus vielen kleineren bereits bestehenden fürsorglichen Initiativen einen geschlossenen und gut funktionierenden Gesamtapparat zu bilden vermochte (vgl. Sablik 1997, 11):

> *„Die Grundvorstellung war, den Menschen gleichsam von der Schwangerenfürsorge bis zum Friedhof zu erfassen. Besonders die Jugendfürsorge mit allen Facetten, vom Kindergarten bis zur Schwererziehbarenanstalt Eggenburg, stand im Vordergrund. Flankiert waren diese Maßnahmen vom Ausbau der Wiener Spitäler; besonders Lainz mit seinem tbc-Pavillon, und den anderen Anstalten wie Zentralkinderheim, Kinderübernahmestelle usw. Hierbei wurden modernste psychologische und pädagogische Prinzipien angewandt. Aufsehen erregt hat das ‚Säuglingswäschepaket‘, ein Geschenk der Stadt Wien an alle Mütter, ohne Unterschied des Standes“* (Sablik 1997, 11).

Besonders hervorzuheben ist vor allem, da dies für die vorliegende Arbeit äußerst relevant ist, das Werk Tandlers in Hinblick auf die städtischen Kindergärten, die er zu

einer organisatorischen Einheit zusammenfasste und deren Anzahl unter seiner Amtsführung mehr als verdoppelt wurde (vgl. Sablik 1983, 222). Sablik weist in seiner biographischen Darstellung des Lebens Tandlers unter anderem auf die persönliche Beziehung des Wiener Stadtrates mit Maria Montessori hin (vgl. Sablik 1983, 223). Durch seine Bestrebungen, die Montessori-Pädagogik zu erproben (vgl. Sablik 1983, 224), wurden sogar städtische Kindergärten eingerichtet, geführt nach den Grundsätzen der Montessori-Pädagogik (vgl. Melinz 1993, 110-111). Diese Aussage deckt sich mit (Spira-)Planks Erinnerungen, die darauf hinweist, dass die Wiener Montessori-Bewegung einige städtische Kindergärtner*innen in der Montessori-Methode unterwiesen hat (vgl. Plank 1987a, 8-9).

3.2.3 Sozialer Wohnbau

Eine besondere Rolle in der Zeit des Roten Wien kommt auch dem sozialen Wohnbau zu (vgl. Mang 1993, 44). Während die Wohnverhältnisse vor der Gründung der Ersten Republik katastrophal waren (vgl. Weihsmann 2002, 19), konnte die Sozialdemokratie vor allem in Wien mit Hilfe einer Reihe von Reformen, die Wohnqualität der Bürger*innen eklatant verbessern (vgl. Neck 1983, 234). Die Not – vor allem der Wiener Arbeiter*innenschaft – war diesbezüglich groß. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg hatte in der Hauptstadt des Habsburgerreiches ein wahres Wohnungselend geherrscht, Wohnraum war teuer und die Wohnverhältnisse waren trostlos (vgl. Mang 1993, 45-46). Weihsmann (vgl. Weihsmann 2002, 18) sucht einige Gründe für die immer weiter steigende Wohnungsnot festzumachen:

> *„Erstens wuchs die Zahl älterer Menschen, die weiterhin in ihren Wohnungen lebten, zweitens machte sich ein sprunghaftes Ansteigen der Eheschließungen bemerkbar, und drittens wurden durch die Zuwanderung neue Haushalte gegründet. Ein weiteres Moment der Verschärfung der Wohnungsnot bildete die seit Kriegsbeginn zu verzeichnende außerordentliche Vermehrung der Büro- und Diensträume der amtlichen Zentralstellen des Staates und des Militärs. Schließlich wurde der Wohnungsmangel im innerstädtischen Bereich noch durch Zunahme der Büroflächen auf Kosten der Wohnungen verschärft. Dies alles wirkte sich auf den Wohnungsmarkt denkbar ungünstig aus: Trotz sinkender Einwohnerzahl wurden paradoxerweise mehr Wohnungen gebraucht“* (Weihsmann 2002, 18-19).

Außerdem waren vor dem Krieg Wohnungen meist privat – mit dem Augenmerk auf einen niedrigen Baupreis – errichtet worden, die Qualität der so auf den Markt gelangten Wohnungen war daher dementsprechend zum Teil katastrophal (vgl. Weihsmann 2002, 19), wie auch die Arbeiter-Zeitung (vgl. Arbeiter Zeitung 13.10.1928, 4) retrospektiv berichtet:

> *„Pölzer schildert das Wohnungswesen in Wien vor dem Kriege. Damals verfluchten hunderte Familien den Kindersegen, weil sie von Haus zu Haus wandern und dabei oft hören mußten, der Hausherr nehme Mieter mit Kindern nicht in sein Haus. In dieser Zeit war es gang und gäbe, daß in einer Wohnung aus Zimmer und Küche nicht nur die Familie, oft mit drei, vier Kindern, sondern auch noch ein, zwei Bettgeher wohnten. In Favoriten waren in 26.336 Wohnungen 12.202 Bettgeher, in Simmering in 7000 Wohnungen 3000 Bettgeher, in Meidling in 14.908 Wohnungen 6618 Bettgeher (...)“* (Arbeiter Zeitung vom 13.10.1928, 4).

Die Wiener Sozialpolitik ermöglichte schließlich den Bau großer Gemeindebauten. Die Wiener Bevölkerung sah sich plötzlich mit hellen und freundlichen Wohnungen konfrontiert, die jeweils nur für eine Familie gedacht waren und in denen es warmes Wasser sowie Toiletten in den Wohnungen gab. Außerdem fanden sich in den Gemeindebauanlagen Gemeinschaftseinrichtungen wie Waschküchen – oder eben auch Kindergärten (vgl. Maderthaner 1993, 40). Das Bauprogramm des Roten Wien, das darauf abzielte, für die Wiener Bevölkerung annehmliche Wohnungen zu schaffen charakterisiert Konrad (vgl. Konrad 2008, 68) sowohl *„symbolisch und real“* als *„das Kernstück des Roten Wien“* (Konrad 2008, 68).

3.3 Austrofaschismus und Nationalsozialismus

Obwohl die Sozialdemokratie sich im Wien der 1920er Jahre eine *„Enklave“* (Sandner 2012, 26) zu schaffen vermochte, sah die Lage auf Bundesebene eher düster aus (vgl. Sandner 2012, 26). Das Ausscheiden der Sozialdemokrat*innen aus der Regierung und somit ihr Verweilen in der Opposition ab 1920 wurde unter Punkt 3.1 bereits erwähnt (vgl. Sandner 2012, 25; Lehner 1995, 51). Günther Sandner spricht von einer *„vehementen Gegnerschaft“* (Sandner 2012, 26), die den sozialdemokratischen Politikern gegenüber stand (vgl. Sandner 2012, 26), wobei Ernst Bruckmüller (vgl. Bruckmüller 2001, 405) auf eine der möglichen Ursachen für das herrschende frostige

politische Klima hinweist (vgl. Sandner 2012, 26). Um das Funktionieren einer Demokratie als Staatsform sicherzustellen und politisch zu stützen, sei es laut Bruckmüller notwendig, dass alle beteiligten Regierungsparteien sich einerseits mit demokratischen Grundprinzipien identifizieren und diese andererseits dem Volk gegenüber vertreten sowie kommunizieren (vgl. Bruckmüller 2001, 405). Als Beispiele für diese prodemokratische Haltung führt Bruckmüller unter anderem *„Toleranz und Minderheitenschutz, (...) offene(...) Konkurrenz und Diskussion, (...) politische(...) Mehrheitsbildung durch Wahlen (...)“* (Bruckmüller 2001, 405) an. Jedoch – so Bruckmüller (vgl. Bruckmüller 2001, 405) – war genau das Einhalten demokratischer Grundprinzipien in der Ersten Republik nicht der Fall: *„Doch beherzigten eigentlich alle Parteien diese Grundprinzipien des demokratischen Prozesses nicht oder nur begrenzt. Im Gegenteil – es hat den Anschein, als hätte der Wegfall der Monarchie die jeweiligen ideologischen Ausschließlichkeits- und Absolutheitsansprüche noch verschärft“* (Bruckmüller 2001, 405). Es standen sich also hinsichtlich ihrer Ideologie nicht kompromissbereite und verhärtete Fronten gegenüber, ebenso nahm die Anzahl ideologisch rechts geprägter Wehrverbände zu, was die Sozialdemokratie im Jahr 1923 dazu brachte, den Republikanischen Schutzbund zu gründen (vgl. Sandner 2012, 26). Dies war ein Verein sozialdemokratischer Gesinnung, der vor allem die Verteidigung der Republik zum Ziel hatte (vgl. Neck 1983, 238). Im Gegensatz dazu gab es zahlreiche Heimwehr-Verbände, die ihren Ursprung in den Bundesländern hatten (vgl. Edmondson 1995, 265), wo diese unter anderem zur Verteidigung von Territorien ins Leben gerufen worden waren (vgl. Bruckmüller 2001, 413). Die Heimwehren waren eher im rechten Lager angesiedelt, deklarierten sich jedoch weder formell oder offiziell einer politischen Partei als zugehörig (vgl. Edmondson 1995, 265; Neck 1983, 238). Edmondson weist auf die Vielzahl der Heimwehrverbände hin (vgl. Edmondson 1995, 265), aber auch auf folgenden Umstand: *„Selbst zu den Zeiten, als sie angeblich als vereinigt auftraten, waren sie durch Landestreue, durch persönliche Differenzen und Rivalitäten unter den Führern und durch verschiedene Orientierungen, Interessen und Ziele gespalten“* (Edmondson 1995, 265). Im Gegensatz dazu wird – zumindest in der ausgewählten Literatur – der Eindruck vermittelt, dass der Republikanische Schutzbund relativ geschlossen und einheitlich

aufgestellt war (vgl. Edmondson 1995, 264-265; Neck 1983, 238). Sandner konstatiert: *„Durch diese Existenz politisch gegensätzlich orientierter Wehrverbände wurde deutlich, wie angespannt die politische Lage bereits war und wie sehr die Austragung politischer Konflikte mit den Mitteln der Gewalt als konkrete Möglichkeit im Raum stand“* (Sandner 2012, 26-27). Allerdings war weniger das Durchsetzen militärischer Ziele der Zweck von Wehrverbänden – vielmehr ging es diesen Gruppierungen um das Vorantreiben und Durchsetzen politischer Ideale und Ziele (vgl. Edmondson 1995, 262). C. Earl Edmondson weist den Wehrverbänden eine überaus mächtige Rolle beim Scheitern der Republik zu (vgl. Edmondson 1995, 261). Innerhalb des angespannten politischen Klimas ist es nicht weiter verwunderlich, dass die Parteien sich leicht von den ideologischen Gegnern provozieren ließen, was sich an der Deutung des sozialdemokratischen Parteiprogrammes von 1926, dem so genannten Linzer Programm, zeigen lässt (vgl. Öhlinger 1993, 14). Aufgrund einer eigentlich nicht radikal gemeinten Formulierung wurde die Stimmung gegen die Sozialdemokratie noch weiter angeheizt und das Misstrauen gegen diese in der Bevölkerung weiter geschürt (vgl. Sandner 2012, 27; Goldinger/Binder 1992, 142):

> *„Trotz des eindeutig darin enthaltenen Bekenntnisses zur parlamentarischen Demokratie wurde der defensiv gemeinte Hinweis, dass einem möglichen Angriff der Bourgeoisie auf das demokratische System ‚mit den Mitteln der Diktatur‘ begegnet werde, propagandistisch ausgeschlachtet und im Sinne einer Beschwörung einer bolschewistischen Gefahr instrumentalisiert“* (Sandner 2012, 27).

Zu einer weiteren Zuspitzung der Lage kam es schließlich 1927 als im burgenländischen Schattendorf der schwelende Konflikt der Wehrverbände eskalierte und ein Mitglied des Schutzbundes sowie ein Kind von rechten Frontkämpfenden erschossen wurden (vgl. Goldinger/Binder 1992, 146). Der Freispruch der schuldigen Personen trug nicht dazu bei, die sowieso schon angespannte Lage im Land zu kalmieren, im Gegenteil, diese wurde weiter angeheizt (vgl. Öhlinger 1993, 16). Am 15. Juli 1927 fand eine große Demonstration gegen das Urteil und den Freispruch statt. Aus diesem Protest, der vor dem Justizpalast stattfand, entwickelte sich ein denkwürdiges Ereignis: der Brand des Justizpalastes (vgl. Öhlinger 1993, 16-17). Da die Feuerwehr bei ihrem Einsatz von der aufgebrachten Menge behindert wurde, schoss die Polizei in die Menge, wobei über 80 Menschen starben und mehrere

hunderte Personen verletzt wurden (vgl. Sandner 2012, 27). Diese tragischen Ereignisse bestärken die rechts orientierten politischen Gruppierungen darin – allen voran die Christlichsozialen – die Sozialdemokratie als gefährlich darzustellen (vgl. Öhlinger 1993, 16). Nicht zuletzt aufgrund des Drucks der Heimwehrbewegungen setzten die Christlichsozialen 1929 eine Abänderung der Verfassung durch (vgl. Ucakar 1992, 86-87 und Sandner 2012, 28). Interessant kann sich in diesem Zusammenhang folgender Textausschnitt aus einem Artikel der sozialdemokratischen Monatsschrift *Der Kampf* von Oktober 1929 darstellen. In diesem wird die Verfassungsänderung als List der bürgerlichen Parteien gleichsam enttarnt und davor gewarnt, dass dies nur ein Schritt sei, den Faschismus in Österreich zu etablieren.
Dabei wird auch die widersprüchliche Haltung des Christlichsozialen Ignaz Seipel[47] in Bezug auf die österreichische Verfassung thematisiert (vgl. Der Kampf Oktober 1929, 1-2).

> *„Die schlichte Wahrheit über die ‚Dringlichkeit' und ‚Unerläßlichkeit' einer ‚Verfassungsrevision' ist aber die folgende: Die Heimwehren wollen in Österreich den Faschismus begründen, die Diktatur einer bewaffneten Clique; die bürgerlichen Parteien behaupten aber, und hoffen, es ihnen einzureden, daß sie eine Verfassungsreform wollen. Die Verfassung wird also nicht reformiert oder revidiert, weil sich von ihrem Inhalt irgend etwas als einer Abänderung bedürftig ergeben hätte, weil irgendwelche ihrer Bestimmungen zu Mißständen geführt hätten, die beseitigt werden sollen: der Zweck der ‚Reform' ist ausschließlich, den Heimwehren darzutun, daß die bürgerlichen Parteien willig sind, ohne daß die Heimwehren Gewalt brauchen müßten, daß die bürgerlichen Parteien ohnedies alles tun wollen, was die Heimwehrführer heischen, so daß die Herren der Gewehre, die anzusammeln ihnen die bürgerlichen Parteien ermöglicht haben, auf den Gebrauch von Waffen verzichten können. Und*

[47] Ignaz Seipel war ein Theologe (vgl. o.A. 2014b, [1]) sowie ein christlichsozialer Politiker der Ersten Republik (vgl. Kriechenbaumer 2008, 73) und die *„wohl bedeutendste (…) Persönlichkeit der Partei in der Zwischenkriegszeit"* (Kriechenbaumer 2008, 73). Seipel war ursprünglich Teil der Regierung des Kaiserreiches gewesen und verfasste den kaiserlichen Erlass vom 11. November 1918 (vgl. Kriechenbaumer 2008, 73-74). Ihm kam eine wesentliche Rolle dabei zu, die Christlichsozialen für die Republik zu gewinnen (vgl. Kriechenbaumer 2008, 74). Seipel wurde schließlich im Rahmen des zweiten Parteitags der Christlichsozialen zu ihrem Obmann gewählt (vgl. Kriechenbaumer 2008, 77). 1922 bis 1924 und 1926 bis 1929 bekleidete er das Amt des österreichischen Bundeskanzlers (vgl. o.A. 2014b, [1]).

‚dringlich' ist die Verfassungsreform deshalb, weil die Heimwehrführer Eile anbefohlen haben, die – wie sagte doch Seipel – die ‚gehörige Vorarbeit' nicht zu bewilligen gedenken" (Der Kampf Oktober 1929, 2).

Mit Blick auf den sozialistischen Hintergrund der Zeitschrift mag sich der teilweise scharf-kritisierende und auch leicht spöttische Unterton zwischen den Zeilen erklären lassen. Die Aussage, die sich aus diesen Zeilen hinauslesen lassen möge, ist jene, dass der Druck der Heimwehren auf die Bürgerlichen groß gewesen und dass eine Abänderung der Verfassung ein Zugeständnis und Zeichen in Richtung der – teils schwer bewaffneten – Heimwehren gewesen sein mag (vgl. Öhlinger 1993, 18) – eine Bestätigung also der Argumentation Ucakars und Sandners (vgl. Ucakar 1992, 86-87; Sandner 2012, 28). Eine der wesentlichsten Änderungen der Verfassung war jene, dass die bis dahin wenig einflussreiche Position der Bundespräsidentschaft wesentlich mehr Macht und somit Autorität[48] erhielt und auch direkt vom Volk gewählt werden sollte (vgl. Ucakar 1992, 86-87). Retrospektiv gesehen lag jedoch vor allem die Vermutung, die in dem Artikel in Bezug auf die Wandlung Österreichs in ein faschistisches Land aufgestellt wird, sehr richtig, tatsächlich wurde Österreich mit 1934[49] von einer Demokratie zu einem faschistischen Ständestaat (vgl. Ucakar 1992, 87).

Doch wie hatte nun der Faschismus seinen Einzug in Österreich gehalten? Im Zuge eines Konfliktes zwischen Eisenbahndirektion und Eisenbahner*innengewerkschaft und eines auf diesen folgenden Streiks der bei der Eisenbahn Beschäftigten, kürzte die Regierung die Gehälter der streikenden Arbeiter*innenschaft, ließ die mutmaßlichen Streikanführenden entlassen oder sogar verhaften. Am 4. März 1933

[48] Eine Anekdote erzählt, dass der Bundespräsident Michael Hainisch, der noch vor der Verfassungsänderung 1929 das Amt des Bundespräsidenten bekleidete, einst gemeint haben soll, dass ein Taschentuch das einzige sei, in das er seine Nase hineinstecken dürfe. Dieser Ausspruch soll damit sinnbildlich für die lediglich repräsentative Funktion, die der Bundespräsident damals hatte, stehen (vgl. Markus 1999, 84-85).

[49] Emmerich Tálos und Walter Manoschek weisen in ihrem Text *Zum Konstituierungsprozess des Austrofaschismus* jedoch darauf hin, dass das oft als Beginn des Austrofaschismus proklamierte Datum im Februar 1934 nicht als Schnitt in der Geschichte angesehen werden kann, vor und nach dem sich die politischen Verhältnisse von heute auf morgen geändert haben. Vielmehr führten laut der beiden Autoren eine Reihe von Voraussetzungen und miteinander in Beziehung zu setzenden Ereignissen schließlich zum Wandel des politischen Systems in Österreich (vgl. Tálos/Manoschek 2012, 6).

sollte diese Krisensituation besprochen werden, beziehungsweise wurde die Forderung laut, die in die Wege geleiteten Sanktionen gegen die Eisenbahnbediensteten einzustellen (vgl. Tálos 2017, 15-16). Doch die Sitzung endete chaotisch, wie an einigen ausgewählten Schlagzeilen von Zeitungen am nächsten Tag zu erkennen ist: *„Krise im Nationalrat! Die drei Präsidenten zurückgetreten. Nach einer Kampfabstimmung über den Eisenbahnerstreik“* (Das Kleine Blatt, 5.3.1933) titelte eine Tageszeitung, *„Krise im Nationalrat. Rücktritt der Präsidenten Dr. Renner, Dr. Ramek und Dr. Strassner“* (Neue Freie Presse, 5.3.1933*)* ein anderes Blatt. Was war geschehen? Unter anderem Formfehler hatten dazu geführt, dass alle drei Nationalratspräsidenten ihre Funktion zurückgelegt hatten – die Sitzung konnte daher nicht ordnungsgemäß geschlossen werden. Obwohl es mehrere Möglichkeiten gegeben hätte, trotz des Rücktritts der Präsidenten die Situation zu retten, wurde keine der möglichen Lösungen in Betracht gezogen. Wie Emmerich Tálos schreibt, war die Regierung daran nicht interessiert (vgl. Tálos 2017, 16):

> *„Sämtliche konstruktive und mögliche Auswege zur Lösung der Problemsituation scheiterten jedoch an den Koalitionsparteien, an der Regierung und am Bundespräsidenten. Dass die Regierungsparteien kein Interesse an Neuwahlen hatten und auch dazu bereit waren, die Situation zur Ausschaltung des Parlaments zu nützen, war das eine. Davon unabhängig hätte aber das Staatsoberhaupt aktiv werden können und müssen. (...) Diese Möglichkeit*[50] *war zwar erwogen worden, Bundespräsident Miklas bestand aber auf ein übereinstimmendes Votum der drei Parteien, die damals die Präsidenten im Nationalrat stellten: der Sozialdemokraten, Christlich-Sozialen und Großdeutschen. Dieses kam nicht zustande. Die Christlich-Sozialen, die sich umgehend darauf verständigt hatten, die Gelegenheit zur Ausschaltung des Parlaments zu nützen, verweigerten ihre Zustimmung“* (Tálos 2017, 16-17).

Nach dieser Nationalratssitzung am 4. März 1933, sollte am 15. März der Versuch unternommen werden, die nicht ordnungsgemäß beendete Sitzung zu schließen (vgl. Kostelka 1984, 126). Auch dies wäre eine Möglichkeit gewesen, der problematischen Situation Herr zu werden und wieder zur ordentlichen Arbeit des Nationalrates und der Regierung überzugehen (vgl. Kostelka 1984, 127). Jedoch war dies von Seiten der Regierenden nicht erwünscht, denn obwohl die Ereignisse so nicht geplant gewesen

[50] Anmerkung CST: Gemeint ist hier die Möglichkeit, den Nationalrat zu reaktivieren.

waren spielten sie den bürgerlich-konservativen Parteien in die Hände (vgl. Tálos 2017, 17). Tálos fasst die Situation zusammen, wenn er schreibt: *„Die Bundesregierung als Exekutive blockierte, gedeckt durch den Bundespräsidenten, das Funktionieren der Legislative und maß sich rechtswidrig legislative Befugnisse an“* (Tálos 2017, 17-18). Die Regierung konnte schließlich aufgrund eines kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes absolutistisch die Staatsgeschäfte lenken (vgl. Öhlinger 1993, 21). Dieses stammte noch aus dem Ende der Monarchie, war auch in der Verfassung der neuen Republik Österreich zu finden und sollte in Kriegs- und Nachkriegszeiten der Regierung ein direktes und unbürokratisches Handeln und Lenken der Staatsgeschäfte ermöglichen – ein Umstand, der der damaligen Regierung umfassende Kompetenzen einräumte (vgl. Kostelka 1984, 128-129). Der an diesen zwei denkwürdigen Tagen – dem 4. und dem 15. März 1933 – eingeläutete Prozess der Umformung der österreichischen Staatsform wurde formal im Mai 1934 beendet, als eine neue – faschistische – Verfassung für Österreich verkündet wurde. Im Zuge dieses Veränderungsprozesses bis zur neuen Verfassung kam es jedoch – unter Zuhilfenahme des bereits angesprochenen kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes – zu zahlreichen und folgenschweren Verordnungen (vgl. Tálos 2017, 19). Die Regierung *„(...) beseitigte die Pressefreiheit, verbot politische Demonstrationen und Kundgebungen und lähmte die Gewerkschaften durch das Verbot von Streiks“* (Tálos 2017, 23). Außerdem wurde die Auflösung des Verfassungsgerichtshofes indiziert, um ein juristisches Vorgehen gegen die Regierung zu verhindern (vgl. Tálos 2017, 23), es folgte weiters ein Verbot des Republikanischen Schutzbundes, die Heimwehren jedoch wurden Teil der staatlichen Exekutive und des Militärs (vgl. Tálos 2017, 19). Während zwar die sozialdemokratische und auch die nationalsozialistische Partei als politische Gegner galten, gab es zwischen der Regierung und der nationalsozialistischen Anhängerschaft immer wieder Annäherungsversuche. Die Sozialdemokratie aber wurde als Erzfeindbild wahrgenommen und sollte zerschlagen werden[51] (vgl. Tálos

[51] Interessant ist diesbezüglich ein Briefwechsel zwischen Mussolini und Dollfuß (vgl. Maderthaner/Maier 2004). Bezüglich dieser Korrespondenz schreiben die Herausgeber (vgl. Maderthaner/Maier 2004, 9): *„Es ist ein einmaliges und faszinierendes Dokument, das augenfällig nachweist, in welch großem Ausmaß Dollfuß in seinem Bemühen, den neuen Machthabern in Deutschland gegenüber ein unabhängiges Österreich zu erhalten, den Intentionen und Befehlen des*

2017, 24-25). Nachdem die Regierung bereits mittels der Durchsuchung von Parteilokalen oder auch Verhaftungen von sozialdemokratischen Parteimitgliedern ihren Kampf gegen die Sozialdemokratie begonnen hatte, gipfelten die der Ausschaltung der politischen Gruppierung geltenden Maßnahmen am 12. Februar 1934 in einem Bürger*innenkrieg (vgl. Tálos 2017, 24-25). Sandner konstatiert: *„Der Bürgerkrieg hatte die Sozialdemokratie endgültig zu einer illegalen Opposition in einem diktatorischen System gemacht“* (Sandner 2012, 31). Nach der Maiverfassung von 1934 waren schließlich alle Parteien aufgelöst (vgl. Tálos 2017, 28). Ersetzt wurde das einstige Parteiensystem von der *„Vaterländische(n) Front als totalitäre Organisation“* (Tálos 2017, 28). Tálos betont, dass die Entscheidung Österreichs hinsichtlich der Konstituierung eines faschistischen Ständestaates nicht auf den Druck anderer Länder hin getroffen wurde, jedoch die politische Lage in einigen Nachbarländern wohl schon Einfluss gehabt haben mag (vgl. Tálos 2017, 20). Vor allem für Italien aber auch Ungarn[52] war es besonders günstig, dass sich Österreich politisch faschistisch orientiert hatte, da sie somit einen weiteren Bündnispartner zur Verfügung hatten (vgl. Tálos 2017, 21). Exemplarisch lässt sich an dieser Stelle ein Briefwechsel zwischen Italiens *duce*, Benito Mussolini und Engelbert Dollfuß erwähnen (vgl. Maderthaner/Maier 2004). Die Lage zum Nachbarland Deutschland stellte sich für Österreich hingegen anders dar. Seit in Deutschland die nationalsozialistische Partei an die Macht gekommen war, herrschte eine teilweise feindliche Stimmung zwischen den beiden Ländern, nicht zuletzt aufgrund zahlreicher von Nationalsozialist*innen in der österreichischen Republik verübter Anschläge und auch aufgrund wirtschaftlicher Spannungen (vgl. Tálos 2017, 21). Insofern war Italien für Österreich ein wichtiger Bündnispartner, der Schutz gegen Deutschland versprach. Nachdem sich jedoch 1936 Mussolinis Interessenlage geändert hatte[53], erfolgte eine

italienischen Diktators Mussolini ausgeliefert war. Der Duce drängte unverhohlen auf die völlige Faschisierung Österreichs, auf die Ausschaltung und Niederwerfung der Sozialdemokratie, insbesondere in deren Hochburg Wien, und auf die Etablierung einer totalitären Massenorganisation“ (Maderthaner/Maier 2004, 9).

[52] Für Ungarn nennt Tálos unter anderem den *„uneingeschränkten Waren- und Personenverkehr“* (vgl. Tálos 2017, 21) als Grund für das Interesse an einem Bündnis.

[53] Nachdem Mussolini im afrikanischen Abessinien Territorium erobern wollte und dieses Ziel unter massiven Übergriffen und Giftgaseinsätzen zu erreichen suchte, wandten sich Italiens bisherige Bündnispartner Frankreich und Großbritannien von Mussolini ab (vgl. Plenefisch 2015, [2]). *„Die in Folge wirtschaftlicher Sanktionen eintretende politische Isolierung machte es für Mussolinis*

Annäherung zwischen Italien und Deutschland. Um diese zarten Bande nicht zu gefährden, war Mussolini in Folge auch an einer Besserung der Beziehung zwischen Österreich und Deutschland interessiert – mit Erfolg: Österreich, das zu diesem Zeitpunkt isoliert und ohne Bündnispartner verblieben wäre, hätte es den Forderungen Mussolinis nicht nachgegeben, beugte sich schließlich dem Druck des *duce*. (vgl. Tálos 2017, 34): *„Aufgrund des italienischen Drängens begann die Regierung Schuschnigg ab Sommer 1936 damit, einen Ausgleich mit dem nationalsozialistischen Deutschland zu suchen“* (Tálos 2017, 34). Dieses so genannte Juliabkommen zwischen Österreich und Deutschland ermöglichte unter anderem eine breite Propagandatätigkeit der nationalsozialistischen Partei in Österreich (vgl. Tálos 2017, 34-35). *„Letztlich wurden (...) breite Spielräume für die Durchdringung Österreichs durch den Nationalsozialismus auf politischem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet eröffnet“* (Tálos 2017, 35). Den Erfolg, den der Nationalsozialismus in Österreich nach und nach für sich verbuchen konnte, macht Ernst Bruckmüller unter anderem daran fest, dass die österreichische Bevölkerung aufgrund der politischen aber auch der wirtschaftlichen Lage des Landes[54] frustriert war und sich durch die Versprechungen der nationalsozialistischen Politiker*innen eine Verbesserung ihrer Lebensumstände erwarteten (vgl. Bruckmüller 2001, 418). Die Stimmung aber auch der teilweise extreme Enthusiasmus, die damals innerhalb der den Nationalsozialismus befürwortenden Bürger*innenschaft vorgeherrscht haben mögen, verdeutlicht Bruckmüller mit folgenden Worten: *„Immer stärker konnten sich enttäuschte Hoffnungen und Erwartungen in quasi religiöser Weise auf Hitler und das damals erfolgreiche Deutsche Reich richten“* (Bruckmüller 2001, 418).

Den Prozess der politischen Wandlung Österreichs – vom Austrofaschismus bis hin zum Anschluss an Deutschland – hier detailgetreu darzustellen, würde im Rahmen

---

Expansionsvorhaben im Mittelmeerraum notwendig, sich andere Bündnispartner zu suchen“ (Plenefisch 2015, [2]).

[54] *„Als am ‚Schwarzen Freitag‘, dem 24. Oktober 1929, der New Yorker Börsenkrach die Weltwirtschaft erschütterte, war der leichte Aufschwung, den Österreichs Wirtschaft seit 1926 erlebt hatte, zu Ende. Während der geringen wirtschaftlichen Erholung der vorangegangenen Jahre hatte erstmals das Bruttonationalprodukt den Vorkriegsstand übertroffen, die Arbeitslosenquote pendelte allerdings auch während dieser Phase um 10%. Nun fiel die Produktion bis 1932 um 39%, das Außenhandelsvolumen um 47%. Rechnet man zu den amtlichen Arbeitslosenzahlen, die nur die Bezieher von Arbeitslosenunterstützung zählten, die Ausgesteuerten, die keine Unterstützung mehr bezogen, hinzu, ergibt dies für 1930 etwa 350.000, Ende 1931 400.000, im Jahr 1932 mehr als eine halbe Million und Anfang 1933 ca. 600.000 Arbeitslose“* (Öhlinger 1993, 18).

dieser Masterarbeit zu weit führen. Es bietet sich daher an, den Veränderungsprozess mit den Worten Stefan Zweigs zu beschreiben, der in seinem Buch *Die Welt von gestern* mit den Augen eines Menschen, der das Unglück hatte, beide Weltkriege erleben zu müssen, schildert, wie der Nationalsozialismus Stück für Stück seine Hand weiter nach Österreich ausstreckte, bis er schließlich am 12. März 1938 (vgl. Goldinger/Binder 1992, 289) endgültig zugriff:

> *„Es bleibt ein unumstößliches Gesetz der Geschichte, daß sie gerade den Zeitgenossen versagt, die großen Bewegungen, die ihre Zeit bestimmen, schon in ihren ersten Anfängen zu erkennen. So vermag ich mich nicht zu erinnern, wann ich zum erstenmal den Namen Adolf Hitler gehört, diesen Namen, den wir nun seit Jahren genötigt sind, jeden Tag, ja, fast jede Sekunde in irgendeinem Zusammenhang mitzudenken oder auszusprechen, den Namen des Menschen, der mehr Unheil über unsere Welt gebracht als irgendeiner in den Zeiten. (...) Ich weiß nur, daß eines Tages (...) ein bekannter herüberkam und klagte, München würde schon wieder unruhig. Insbesondere sei da ein wüster Agitator namens Hitler, der Versammlungen mit wilden Prügeleien abhalte und in vulgärster Art gegen die Republik und die Juden hetze. Der Name fiel leer und gewichtslos in mich hinein. Er beschäftigte mich nicht weiter. (...) Dann aber tauchten mit einemmal in den nachbarlichen Grenzorten Reichenhall und Berchtesgaden, in die ich fast allwöchentlich hinüberkam, kleinere und immer größere Trupps junger Burschen in Stulpenstiefeln und braunen Hemden auf, jeder eine grellfarbige Hakenkreuzbinde am Arm“* (Zweig 1942/2016, 406-407).

4. Montessori-Pädagogik und das Rote Wien

„Der Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis ist daher ein Spiegelbild und eine Begleiterscheinung der Umwälzungen, die sich in der Gesellschaft selbst, in der ökonomischen, sozialen und politischen Struktur der Gesellschaft vollziehen."
(Bauer 1921, 5)

Nach den Ausführungen der Kapitel zwei und drei würde es sich nunmehr anbieten, zunächst die Montessori-Pädagogik, sowie die Politik des Roten Wiens zueinander in Beziehung zu setzen und die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit genau zu beschreiben. Würde diese Vorgehensweise gewählt, so könnte zweifelsfrei eine wechselseitige Bezugnahme dieser zweier Elemente der Wiener Zwischenkriegszeit identifiziert werden, wie dies auch auszugsweise bereits geschehen ist. Exempel für diese für beide Seiten fruchtbare Beziehung wurden ja bereits im zweiten Kapitel angeführt, beispielsweise die Kooperation zwischen Julius Tandler und der Montessori-Bewegung und die Errichtung eines durch die Stadt Wien subventionierten Kinderhauses am Rudolfsplatz im Ersten Wiener Gemeindebezirk (vgl. Plank 1987a, 8-9).

Im Rahmen dieser Masterarbeit erscheint jedoch nicht nur die Untersuchung der konkreten und überlieferten Ergebnisse jener Zusammenarbeit wesentlich, sondern darüber hinausgehend auch der Grund für die fruchtbare und wechselseitige Bezugnahme. Der Frage danach, welche konkreten Resultate aus der Kooperation zwischen Wiener Montessori-Pädagogik und Sozialdemokratie erwuchsen, lagert sich also jene vor, die nach den Beweggründen für das erfolgreiche Verhältnis sucht. Doch warum erscheint eine bloße Betrachtung der Früchte der Zusammenarbeit nicht ausreichend? Fritz Osterwalder liefert eine mögliche Erklärung dafür, weshalb es nicht genug sein mag, *„einfach politische und erzieherische Institutionen und ihren gegenseitigen Bezug zu untersuchen"* (Osterwalder 2011, 21). Osterwalder zufolge gilt es – über eine bloße Verhältnisbeschreibung der Institutionen hinausreichend – Überlegungen anzustellen, welche generellen Konzepte, beispielsweise von Pädagogik oder Politik, den Institutionen zugrunde gelegt sein mögen. Diese Konzepte sind laut Osterwalder durch Konturierungen und grundsätzliche Annahmen bestimmt.

Erst wenn der Kern dieser dahinterliegenden Ansichten, Ziele und Vorstellungen herausgeschält ist, können die tatsächlichen Gründe für den gegenseitigen Bezug oder fruchtbare Wechselwirkungen untersucht werden (vgl. Osterwalder 2011, 20-21). Mit anderen Worten, es *„müssen auch die Vorstellung und die Erwartungen der unterschiedlichen Akteure, ihre Aufgabenkonzeptionen, Strategien und ihre Erfolgserwartungen und -zuschreibungen in die Untersuchung eingeschlossen werden“* (Osterwalder 2011, 21). Im folgenden Kapitel soll daher nun zunächst der Versuch gemacht werden, die grundlegenden Konzepte – einerseits der Montessori-Pädagogik und andererseits des Roten Wien – herauszuschälen. Erst im Anschluss daran soll anhand einer Auswahl konkreter Beispiele die Zusammenarbeit verdeutlicht werden, ehe unter gedanklicher Zuhilfenahme der im Verlauf des Kapitels herausgearbeiteten Konzepte von Montessori-Pädagogik und Politik des Roten Wien Überlegungen zu den Beweggründen für diese fruchtbare und profitable Zusammenarbeit im Wien der Zwischenkriegszeit angeschlossen werden.

4.1 Das Konzept der Montessori-Pädagogik

Das von Maria Montessori entwickelte pädagogische Konzept der Montessori-Methode baut vor allem auf einer besonderen Sichtweise auf das Kind auf (vgl. Standing 2009, 59-60). Montessori weist dem Kind keine geringere Rolle als die des Retters der gesamten Menschheit zu: „*Come ha detto Emerson, il bambino è l'eterno Messia, che sempre ritorna fra gli uomini decaduti, per condurli nel regno die Cieli*[55]*“* (Montessori 1950/1999, 306). Diese Rettung der Gesellschaft erscheine nicht zuletzt aufgrund der Kriege und des Leids der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts notwendig (vgl. Montessori o.J./1992, 127-131) und könne nur gelingen, wenn die Erziehung von Grunde auf verändert würde (vgl. Montessori o.J./1992, 130-131). Maria Montessori beschreibt den leidvollen Zustand der Menschheit (vgl. Montessori o.J./1992, 130):

> *„Aus diesem Zustand muß der Mensch sich dadurch befreien, daß er sich selbst stärkt, daß er seine Werte entwickelt, daß er geheilt wird von seiner Torheit und sich seiner eigenen Macht bewußt wird. Der Mensch muß alle seine Lebenswerte vereinen, all seine Kräfte sammeln. Er muß sie entwickeln und sich auf seine Befreiung vorbereiten.*

[55] So wie Emerson gesagt hat, ist das Kind der unsterbliche Messias, der immer zwischen die fehlgeleiteten Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelsreich zu führen (Übersetzung CST).

(…) Man darf den Menschen nur mit dem Ziel betrachten, ihn zu erheben und zu befreien von den nutzlosen Fesseln, in die er sich zunehmend verstrickt und die ihn dem Abgrund des Wahnsinns zutreiben. Die feindliche Macht besteht in des Menschen Ohnmacht gegenüber seinen eigenen Werken. Sie besteht im Entwicklungsrückstand der Menschheit. Um sie zu überwinden, würde es genügen, daß der Mensch sich zur Wehr setzt und sich anders verhält gegenüber der Umgebung, die an sich Reichtum und Glück hervorbringen kann. Er muß auf sein Verhalten zur Umwelt anders vorbereitet werden" (Montessori o.J./1992, 131).

Vor allem Montessoris letztzitierter Satz könnte als Schlüsselaussage für ihre pädagogische Überzeugung verstanden werden. Nur durch die richtige Vorbereitung der menschlichen Potentiale könnte die Gesellschaft ihre Rettung erreichen (vgl. Montessori o.J./1992, 130). Dabei steht außer Zweifel, dass das Erziehungskonzept Montessoris selbst das geeignete Mittel für das Schaffen der Voraussetzung einer besseren Zukunft der Menschheit darstellt (vgl. Montessori o.J./1988, 110). Doch wie genau können im Sinne der Montessori-Pädagogik die jungen Menschen auf die hehre Aufgabe der gesellschaftlichen Errettung vorbereitet werden? Das montessorianische Konzept baut vor allem auf der Ansicht auf, im Kind seien noch verborgene schlummernde Kräfte vorhanden (vgl. Montessori 1952/1999, 2): *„Il bambino è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare a un avvenire luminoso"*[56] (Montessori 1952/1999, 2). Diesen Anlagen des Kindes, die einer naturgegebenen und bereits festgelegten Ordnung folgen, soll eine optimale Entfaltung ermöglicht werden. Oberstes Ziel dabei ist, die Freiheit dieser natürlichen Entwicklung nicht zu gefährden (vgl. Montessori o.J./1976, 13-15): *„Man muß also die Natur so frei wie möglich gewähren lassen, und je freier das Kind in seiner Entwicklung ist, desto schneller und vollkommener wird es seine höheren Formen und Funktionen erreichen"* (Montessori o.J./1976, 14). Die italienische Pädagogin definiert außerdem sogenannte Sensible Phasen, innerhalb welcher Kinder für bestimmte Handlungen und Lernschritte besonders empfänglich sind (vgl. Montessori 1950/1999, 54-55). Beispielsweise weist Montessori die Sensible Phase für Sprache ungefähr zwischen zweieinhalb und fünf bis sechs Jahren aus. In dieser Zeit sind laut der Theorie der *dottoressa* Kinder für

[56] Das Kind ist ausgestattet mit verborgenen Kräften, die zu einer strahlenden Zukunft führen können (Übersetzung CST).

sprachliche Einflüsse ausgesprochen offen und saugen diese schwammartig auf (vgl. Montessori o.J./1972, 106).

Weitere wesentliche Elemente der Montessori-Pädagogik, die nun erläutert werden sollen, sind einerseits die Beobachtung durch die Pädagog*in, andererseits die Vorbereitete Umgebung und das Entwicklungsmaterial. Eine der wichtigsten Aufgaben von Montessori-Pädagog*innen ist es, mittels Beobachtung die Sensiblen Phasen des einzelnen Kindes zu erkennen und entsprechendes Arbeitsmaterial anzubieten. Generell gilt zwar in Einrichtungen, die nach Montessori-Erziehungsprinzipien geführt werden, dass das Kind sich selbst im Sinne der freien Wahl eine Arbeit wählen darf, die zuständige Pädagog*in hat jedoch den Entschluss der Kinder zu überblicken und darauf zu achten, dass das von den Heranwachsenden ausgesuchte Material auch zu einer möglicherweise akuten Entwicklungsphase passt (vgl. Montessori o.J./1992, 64-65; Montessori o.J./1972, 250-252). Anhand des folgenden Zitats Montessoris kann die Bedeutung, die diese der Beobachtung zumaß, festgemacht werden:

> *„Gewöhnlich messen die Lehrerinnen ohne Erfahrung der Unterweisung große Bedeutung bei und glauben alles getan zu haben, wenn sie das Material in angemessener Weise dargeboten haben. In Wirklichkeit sind sie sehr weit von dem richtigen Verhalten entfernt, da die Aufgabe der Lehrerin weit darüber hinausgeht. Sie soll die Entwicklung der kindlichen Seele leiten. (…) Alle Beobachtungen müssen darauf abzielen (und nur darin finden sie ihre Rechtfertigung), den Kindern zu helfen“* (Montessori o.J./1992, 64).

Die zweite wichtige Pflicht der Pädagog*innen liegt in der Darbietung des so genannten Entwicklungsmaterials. Dieses stellt Dreh- und Angelpunkt der Montessori-Pädagogik dar. Das didaktische Material soll den Kindern ermöglichen, sich selbst mit Lerninhalten zu beschäftigen. Die Pädagog*in demonstriert einem oder mehreren Kindern den Gebrauch des Materials, anschließend arbeiten die Lernenden selbst damit (vgl. Montessori 1948/1999, 109-111; Montessori o.J./1972, 252-253). Wesentlich ist weiters die so genannte Vorbereitete Umgebung, innerhalb welcher das Material für die Kinder bereit steht und auf seinen Einsatz wartet. Montessori zufolge ist es unbedingt notwendig, dass die Räumlichkeiten kindgerecht, ansprechend und ordentlich eingerichtet sind (vgl. Montessori o.J./1992, 55-57). Wurde ein – mit der

aktuellen Sensiblen Phase des Kindes übereinstimmendes – Material gewählt, so kann bei dem arbeitenden Kind eine sogenannte Polarisation der Aufmerksamkeit beobachtet werden (vgl. Montessori o.J./1976, 145). Dabei ist das Kind so vertieft in die Arbeit, dass es nichts mehr um sich herum wahrnimmt. Die beobachtende Pädagog*in weiß so, dass das optimale Material für das Kind gefunden wurde (vgl. Montessori o.J./1992, 41-42).

Wie kann nun resümierend das erklärte Ziel der Montessori-Pädagogik nochmals knapp dargestellt werden? Montessori sieht es vor allem darin, dem Kind zu helfen, die in ihm nach einem natürlichen Bauplan angelegten schlummernden Kräfte und Begabungen zu entdecken, die Herausbildung dieser optimal zu fördern und so auch die bestmögliche Entwicklung der Persönlichkeit zu unterstützen. Nur wenn dies geschieht, kann das Kind auch positiv auf die Gesellschaft zurückwirken und so – laut Montessori – zu deren Rettung beitragen. Erziehung ist für Maria Montessori der Schlüssel, um eine bessere Welt, eine bessere Gesellschaft aufzubauen.

Nach diesen Ausführungen, die nur einige wenige, jedoch für diese Arbeit als wesentlich erachtete, Aspekte der Montessori-Pädagogik zu beschreiben vermochten, soll im folgenden Unterkapitel der Blick auf die Vorstellungen und zugrundeliegenden Ansichten der Politik des Roten Wien gerichtet werden.

4.2 Das Konzept des Roten Wien

Wie kann also das Konzept des sozialdemokratischen Wien gefasst und charakterisiert werden, was waren die wichtigsten Punkte der sozialdemokratischen Überzeugungen und Zielsetzungen der Politik der Zwischenkriegszeit? Um einer Beantwortung dieser Frage auf die Spur zu kommen, mag zunächst ein Blick in die Geschichte der österreichischen Sozialdemokratie lohnen: Bereits ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es immer wieder Bestrebungen der Arbeiter*innenschaft, sich zu politisch motivierten Interessensverbänden zusammenzuschließen (vgl. Sandner 2012, 6-8). Doch erst ab 1886 schaffte es Victor Adler[57] die

[57] Victor Adler wurde 1852 in Prag geboren. Er gilt als Gründervater der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Österreichs (SDAP), da er am Parteitag in Hainfeld 1888/1889 mehrere unterschiedliche Strömungen der Arbeiterbewegung zu einer gemeinsamen Partei zu einen vermochte. Ebenfalls gründete Adler die Arbeiter-Zeitung im Jahr 1889. Noch in der Monarchie war Adler Landtags- sowie

unterschiedlichen Strömungen miteinander zu vereinigen (vgl. Sandner 2012, 8). Der Parteitag in Hainfeld in Niederösterreich 1888/1889 gilt als offizielles Gründungsdatum der österreichischen Sozialdemokratischen Partei (vgl. Sandner 2012, 14), einer Partei, deren Klientel sich seit ihrem Bestehen vor allem aus der Arbeiter*innenschaft rekrutierte (vgl. Maderthaner 1993, 28). Ucakar (vgl. Ucakar 1992) verweist auf das *„historische(…) Selbstverständnis der Partei als Trägerin einer grundlegenden Alternative zur bestehenden Gesellschaftsordnung“* (Ucakar 1992, 214). Doch inwiefern prangerten die Sozialdemokratie die Ordnung der Gesellschaft an?

> *„Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei in Österreich erstrebt für das gesamte Volk ohne Unterschied der Nation, der Rasse und des Geschlechtes die Befreiung aus den Fesseln der ökonomischen Abhängigkeit, die Beseitigung der politischen Rechtslosigkeit und die Erhebung aus der geistigen Verkümmerung“* (Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich 1888/1889, 5),

heißt es im Parteiprogramm des Gründungsjahres (vgl. Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich 1888/1889, 5) in dem die Sozialdemokrat*innen unter anderem das Ende der Unterdrückung der Arbeiter*innenschaft fordern. Gesellschaft aus sozialdemokratischer Sicht, so heißt es weiter, spalte sich auf in die besitzende Klasse und jene der Arbeiter*innenschaft. Die Arbeitsmittel sind den Besitzenden zuzuschreiben, welche politisch und ökonomisch die Gesellschaft beherrschen und das Proletariat unterdrücken (vgl. Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich 1888/1889, 5). Unter anderem diese mit dem Kapitalismus verknüpften Klassenverhältnisse waren es, die die Sozialdemokrat*innen aufbrechen wollten – zugunsten einer demokratischen und sozialistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Maderthaner 1993, 33). Ucakar charakterisiert die sozialdemokratische Partei dementsprechend als eine *„Partei zur Emanzipation des Proletariats“* (Ucakar 1992, 216). Die Forderung nach einer Gesellschaft der Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität stellt dabei – damals wie heute – das erklärte Kernziel der Sozialdemokratie dar (vgl. SPÖ [2017], [1-2]).

Reichsratsabgeordneter (vgl. SPÖ 2005, [1]), *„wo er sich entschieden für das allgemeine Wahlrecht und gegen den drohenden Krieg engagierte“* (SPÖ 2005, [1]). Victor Adler starb 1818 in Wien (vgl. SPÖ 2005, [2]).

Als wesentlich für das Verständnis des politischen Konzepts der Sozialdemokratie der Wiener Zwischenkriegszeit gilt es an dieser Stelle ein österreichisches Spezifikum anzuführen, das im Rahmen dieser Arbeit nicht unerwähnt bleiben darf – der Austromarxismus. Frei (vgl. Frei 1984, 35) charakterisiert diesen als *„sich in der Zwischenkriegszeit von den anderen sozialdemokratischen Parteien durch eine spezifische Ausprägung ihrer theoretischen Anschauungen unterscheidende Strömung der Sozialdemokratie“* (Frei 1984, 35). Die Grundhaltung und -gedanken des Austromarxismus mögen unter anderem für die unter Punkt 4.4 folgenden Ausführungen zur Importanz der Bildung für die Sozialdemokratie wesentlich sein, aber auch zu einem Gesamtverständnis der politischen Situation im Wien der Zwischenkriegszeit beitragen, da sich dort nach dem Ausscheiden der Sozialdemokratie aus der Bundesregierung 1920 *„die einzige Umsetzungsmöglichkeit der austromarxistischen Theorie im staatlich-öffentlichen Bereich“* (Frei 1984, 66) bot (vgl. Frei 1984, 66). Konrad (vgl. Konrad 2008, 64) zufolge hatte der Austromarxismus *„den mechanistischen Materialismus des klassischen Marxismus hinter sich gelassen und fußt(e) auf einem aufgeklärten Humanismus mit einem besonderen Glauben an die Bildung als Motor gesellschaftlicher Veränderung“* (Konrad 2008, 64). Sandner (vgl. Sandner 2012, 14) unterstreicht die Ausführungen Konrads bezüglich der Entwicklung des Austromarxismus (vgl. Konrad 2008, 64), wenn er schreibt:

> *„Um die Jahrhundertwende entstand der Austromarxismus. Damit war eine besondere, österreichische Spielart der marxistischen Theorie gemeint, die zwar an der Kapitalismusanalyse von Karl Marx im Wesentlichen festhalten, aber die Zielvorstellung einer sozialistischen Gesellschaft auf parlamentarischem Weg erreichen wollte“* (Sandner 2012, 14).

Maderthaner (vgl. Maderthaner 1993, 34) aber auch Sandner (vgl. Sandner 2012, 14) heben außerdem die Bedeutung der Demokratie für den Austromarxismus hervor (vgl. Maderthaner 1993, 34; Sandner 2012, 14). Die Demokratie galt grundsätzlich bereits seit dem Bestehen der sozialdemokratischen Partei als wesentliches Instrument zur Veränderung der Klassenverhältnisse und der Einflussnahme der Sozialdemokratie auf die staatliche Ordnung (vgl. Adler 1926, 164). Mit der Ausrufung der demokratischen Republik im Jahr 1918 (vgl. Öhlinger 1993, 8) rückte dieses Ziel der Sozialdemokrat*innen – die Umformung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch eine

demokratische Staatsform (vgl. Maderthaner 1993, 40) – schließlich in greifbare Nähe, als der parlamentarische Beschluss des Allgemeinen Wahlrechts erging (vgl. Öhlinger 1993, 8). Max Adler, ein sozialdemokratischer Parteitheoretiker und Austromarxist der damaligen Zeit (vgl. Maderthaner 1993, 33), macht die mit der Demokratie verknüpfte Hoffnung auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse deutlich, wenn er in seinem Buch *Politische oder soziale Demokratie* 1926 schreibt (vgl. Adler 1926, 164):

> *„Das Proletariat hat in der Geschichte schon wiederholt für die Erkämpfung oder Verteidigung der Demokratie sein Blut vergossen; aber wofür es sich verblutete, wofür es begeistert war, das war in allen diesen Fällen nicht die formale Demokratie, sondern die Idee einer neuen, freieren und gerechteren Gesellschaftsordnung, als deren Symbol ihm bloß das Wort Demokratie galt“* (Adler 1926, 164).

Doch die erhoffte *„grundlegende(…) gesellschaftliche(…) Umwälzung“* (Maderthaner 1993, 30) misslang (vgl. Maderthaner 1993, 30), soziale Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft wollte sich nicht einstellen (vgl. Sandner 2012, 24). Sandner fasst die Argumentation Adlers zusammen, der eine Erklärung für die sich nicht einstellen wollenden gesellschaftlichen Veränderungen trotz des demokratischen Systems hatte (vgl. Sandner 2012, 19-20):

> *„Demnach war das allgemeine Stimmrecht zwar ein wichtiger und notwendiger Schritt. Doch dadurch, argumentierte Adler, wurde die Gesellschaft nicht automatisch gleicher und gerechter. Denn die äußerst ungleichen Besitzverhältnisse und der fehlende Zugang zu höherer Bildung und besserer Ausbildung für die werktätigen Massen verhinderten, dass alle Menschen sich unter den gleichen Voraussetzungen am politischen Geschehen beteiligen konnten. Um den zahlreichen benachteiligten Menschen, die in arme Familien hineingeboren wurden, den Zugang zu materiellem Wohlstand und zu Bildung und geistiger Freiheit zu ermöglichen, musste die politische Demokratie in eine soziale Demokratie umgewandelt werden. Die Politik sollte gezielte Maßnahmen setzen, um den Menschen nicht nur gleiche bürgerliche Rechte (z.B. Wahlrecht, Recht auf freie Meinungsäußerung, Versammlungsfreiheit etc.), sondern auch gleiche soziale Chancen zu bieten. Um dies zu erreichen, musste aber nicht nur das politische System, sondern auch die wirtschaftliche und soziale Ordnung grundlegend verändert werden“* (Sandner 2012, 19-20).

Im Horizont dieser Ausführungen mag es nicht verwundern, wenn die Sozialdemokratie zumindest in einem ihr möglichen Rahmen versuchten wollte, ihre Vorstellung einer sozialen Demokratie zunächst im Mikrokosmos umzusetzen, um diese Strategie schließlich in der Zukunft auf ganz Österreich ausdehnen zu können (vgl. Frei 1984, 66). Diese Möglichkeit zur Erprobung bot sich der Partei in Wien, wo in der Zwischenkriegszeit eine *„Strategie des umfassenden Aufbaus eines gegenkulturellen Netzwerks“* (vgl. Maderthaner 1993, 36) verwirklicht wurde, wobei Konrad (vgl. Konrad 2008, 69) unterstreicht, dass diese Idee der Sozialdemokratie sich nicht nur auf einzelne gesellschaftliche Bereiche erstreckte, sondern ganzheitlich konstruiert war (vgl. Konrad 2008, 69 aber auch Maderthaner 1993, 36). Die proletarische Gegenkultur sollte vor allem in Kontrast zu den Werten und Traditionen des bürgerlichen Lebenskonzeptes stehen (vgl. Böck 1993, 142) und erstreckte sich auf beinahe alle denkbaren Sphären des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Böck 1993, 143). Zahlreiche Interessensverbände und Organisationen entstanden, die zur Abdeckung der Bedürfnisse unterschiedlicher Lebensbereiche erdacht wurden. Auszugsweise seien hier die – unter anderem bis heute bestehenden – Naturfreunde oder Kinderfreunde genannt, um dem ganzheitlichen Bilde des austromarxistischen Roten Wien Ausdruck zu verleihen (vgl. Maderthaner 1993, 36), soll an dieser Stelle auch der *„Feuerbestattungsverein ‚Die Flamme‘“* (Maderthaner 1993, 36) erwähnt werden. Eingebettet in dieses kulturelle Netzwerk des Roten Wien sollte ein neuer, ein veränderter Mensch entstehen (vgl. Maderthaner 1993, 35-36). Einen wesentlichen Bestandteil dieses gegenkulturellen Aufbaus der Gesellschaft der neuen Menschen stellte – wie Adler konstatiert (vgl. Adler 1926) – dabei Bildung dar, die als adäquates Mittel verstanden wurde, den Samen für eine sozialdemokratische Gesellschaft zu säen. Grundlage für diese Überzeugung war der Glaube daran, dass das Aneignen einer sozialistischen Lebensart, sozusagen eines sozialistischen Habitus und dadurch die Formung des neuen, sozialistischen Menschen möglich sei (vgl. Adler 1926, 166). Susanne Böck bringt, diesen Unterpunkt abschließend, die Bedeutung der Bildung als Beitrag zur kulturellen Emanzipation der Arbeiterschaft mit ihrer im Folgenden angeführten Formulierung auf den Punkt (vgl. Böck 1993, 142):

> *„Auf dem Weg zur Verwirklichung einer sozialistischen Gesellschaft sollte das sperrige Gut ‚Bildung' nicht Hindernis sein, sondern bewußt eingesetzt werden, um einen sozialen Fortschritt zu ermöglichen, der den Arbeiter nicht länger vor den verschlossenen Türen einer bürgerlichen Bildung und Hochkultur beläßt, sondern ihm die Teilnahme an jenen Unternehmungen erlaubt, die er selbst im Rahmen eines neuen Selbstbewußtseins der gesamten Arbeiterschaft überwinden sollte"* (Böck 1993, 142).

Inwiefern diese Importanz der Bildung für die Sozialdemokratie für ihre Zusammenarbeit mit der Wiener Montessori-Einrichtung bedeutsam gewesen sein könnte, darauf soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels eine mögliche Antwort gefunden werden. Der folgende Abschnitt möchte jedoch zunächst anhand einiger konkreter Beispiele das wechselseitige Profitieren von Wiener Montessori-Pädagogik und der Politik des Roten Wien beleuchten.

4.3 Montessori-Pädagogik und Rotes Wien – Beispiele der Zusammenarbeit

Ein erstes – noch sehr vages aber dennoch aussagekräftiges – Exempel für die Zusammenarbeit zwischen Wiener Montessori-Bewegung und der sozialdemokratischen Stadtregierung ergibt sich bei Eingabe des Begriffes *Montessori* in die Volltextsuche der historischen Zeitungen und Zeitschriften, die in der österreichischen Nationalbibliothek archiviert sind. Für den Zeitraum zwischen 1918 bis 1934 finden sich 104 Einträge in der sozialdemokratischen Arbeiterzeitung, in denen Maria Montessori, die Montessori Pädagogik beziehungsweise die Wiener Montessori-Bewegung zumindest genannt werden. Allein diese häufige und auch positive Berichterstattung über Montessori könnte als ein erstes Indiz für eine wechselseitig fruchtbare Beziehung gesehen werden (vgl. hierzu exemplarisch Arbeiter Zeitung 22.3.1924, 11; Arbeiter Zeitung 25.3.1927, 6; Arbeiter Zeitung 21.12.1930, 6).

Nach dieser ersten noch etwas unscharfen Sichtung folgt nun ein etwas konkreteres Exempel. Ein Artikel der Arbeiter-Zeitung aus dem Jahr 1926 bestätigt, dass Maria Montessori selbst persönliche Beziehungen zu einflussreichen Persönlichkeiten der Wiener Stadtregierung gepflegt haben mag. Else Stiaßny, die Autorin des Zeitungstextes hält Einzelheiten des Besuches fest (vgl. Stiaßny 1926, 5):

> *„Wir haben die Freude, Frau Dr. Montessori in Wien zu begrüßen, sie ist als Gast der Montessori-Gesellschaft und der Gemeinde Wien bei uns, und sie wird uns aus den reichen Schätzen ihrer Gedanken und Erfahrungen in einem Vortrag gewiß viel Neues und Wissenswertes zu sagen haben. (...) Frau Dr. Maria Montessori spricht Samstag um 7 Uhr abends im Zeremoniensaal der Hofburg unter dem Vorsitz des Stadtrates Professor Dr. Tandler über das Werk des Kindes“* (Stiaßny 1926, 5).

Doch ist diese Feststellung im Lichte der bisher getätigten Ausführungen dieser Arbeit keine Neuigkeit mehr, wie bereits besprochen, weist (Spira-)Plank selbst mehrmals auf den Kontakt Montessoris beziehungsweise der Wiener Montessori-Bewegung zu Stadtrat Tandler hin (vgl. Plank 1987a, 8-9). Allerdings kann der Zeitungsartikel als Ausgangspunkt für die Hypothese gesehen werden, dass diese Kontakte intensiver waren, als dies aus den Erinnerungen (Spira-)Planks hervorgehen mag. Maria Montessori verweilte höchstpersönlich mehrmals auf Einladung der Wiener Stadtregierung in Wien, was die Vermutung zulässt, dass die Italienerin bestens über die dortigen bildungspolitischen Geschehnisse informiert gewesen sein mag. Wie aus einem Artikel der Neuen Freien Presse, ebenfalls vom 26. November 1926 (vgl. Neue Freie Presse vom 26.11.1926, 7-8) hervorgeht, besuchte Maria Montessori im Zuge des bereits erwähnten Wien-Aufenthaltes unter anderem zwei öffentliche Schulen (die Bundeserziehungsanstalt in Breitensee und eine nicht näher benannte Bürgerschule) und zeigte sich von der Präsentation sehr erfreut. Bei dieser Gelegenheit rühmte sie laut dem Artikel die Errungenschaften der Wiener Schulreform und strich vor allem hervor, dass sowohl die Reform als auch die von ihr entwickelte Methode auf ein und dasselbe Ziel zusteuerten: die *„Befreiung des Kindes“* (Montessori 1926, 7). Ein Hinweis, weshalb die Wiener Stadtregierung den persönlichen Kontakt mit Maria Montessori forciert haben mag, war in der Literatur nicht anzufinden. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass es im Sinne der Wiener Stadtregierung gewesen sein mag, sich ein Netzwerk an einflussreichen Persönlichkeiten aufzubauen, denen sie einen Nutzen für ihr eigenes Werk – den Aufbau einer sozialistischen Demokratie – zuschrieb (vgl. hierzu ähnliche Ausführungen in Leenders 2001, 66-70 zum Aufbau eines Netzwerks bedeutender Persönlichkeiten in Italien). Weshalb Maria Montessori den Einladungen der Kommunalpolitik nachgekommen sein könnte, soll ebenfalls an einer späteren Stelle der Arbeit zur Debatte stehen.

Ein weiterer Beleg für die Wechselwirkung zwischen Montessori-Pädagogik und der Stadt Wien – nämlich die Implementierung der Pädagogik Montessoris im öffentlichen Bildungssystem – mag sich in dem Buch *Die Kindergärten der Stadt Wien*, herausgegeben vom Jugendamt der Stadt Wien im Jahre 1932, finden. Der in dem Buch beschriebene Kindergarten Sandleiten im 16. Wiener Gemeindebezirk Ottakring ist ein Beispiel dafür, wie die Montessori-Pädagogik auch das öffentliche Bildungswesen zu beeinflussen begonnen hatte. Emma (Spira-)Plank hatte in ihrem Interview von städtischen Kindergärtner*innen erzählt, die in der Wiener Montessori-Einrichtung geschult worden waren (vgl. Plank 1987a, 8-9). Der Einfluss dieser Fortbildung wird unter anderem in den in dem Büchlein getätigten Ausführungen deutlich: *„Das pädagogische System, nach dem gearbeitet wird, setzt sich aus Fröbelschen und Montessorischen Grundsätzen zusammen. Man hat von beiden das Beste genommen und so eine glückliche Kombination beider Erziehungsmethoden erzielt“* (Jugendamt der Stadt Wien 1932, 9). Es ist zwar zu vermuten, dass diese Vermischung pädagogischer Systeme Maria Montessori, die stets darauf bedacht war die Reinheit ihrer Methode zu erhalten, nicht gefallen haben könnte (vgl. hierzu z.B. Kramer 1997, 332), jedoch zeigt auch dieses Beispiel, wie sehr sich die Wiener Sozialdemokratie für die Grundsätze der Montessori-Pädagogik interessiert hat, beziehungsweise diese für ihre Zwecke zu nutzen versuchte.

Ebenso zu nennen ist der Einfluss der Montessori-Pädagogik auf die pädagogische Literatur der Wiener Zwischenkriegszeit. Anton Tesarek, Gründer der sozialdemokratischen Jugendgruppierung Rote Falken und Direktor der Bildungsanstalt für Kindergärtner*innen, verweist in seinem 1933 erschienenen Werk *Das Kind ist entdeckt* [58]*,* welches an dieser Stelle exemplarisch angeführt wird*,* unter anderem auf die Pädagogik Maria Montessoris (vgl. Tesarek 1933, 75-76; Tesarek 1933, 112). Das Buch soll sozialistischen Eltern und Erzieher*innen einen Leitfaden

[58] Vergleiche hierzu die frappierende Ähnlichkeit mit Maria Montessoris Werk La scoperta del bambino – Die Entdeckung des Kindes. Interessanterweise ist Montessoris Buch mit diesem Namen erst 1952 erschienen, als Neuauflage ihres ersten Werkes *Il metodo della pedagogica scientifica sperimentale applicato al l’educazione infantile nelle case die bambini* von 1909 (Die Methode der wissenschaftlich-experimentellen Pädagogik, angewandt auf die Frühkindliche Erziehung in Kinderhäusern (Übersetzung CST)) (vgl. Standing 2009, 221).

bieten, wie das Kind sozialistisch erzogen werden kann (vgl. Tesarek 1933, 11). Der Verweis Tesareks auf Maria Montessori verdeutlicht dabei nochmals, wie wesentlich Bildung in den Augen der Sozialdemokrat*innen für das Erreichen ihrer gesellschaftspolitischen Ziele gewesen sein mag.
Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle erneut die finanzielle Subventionierung der Wiener Montessori-Bewegung durch die Stadt Wien erwähnt, von welcher bereits die erste Einrichtung im Zehnten Wiener Gemeindebezirk profitieren konnte und die schließlich auch die Errichtung der *casa dei bambini* am Rudolfsplatz in der Inneren Stadt ermöglichte (vgl. Plank 1987a, 8-9).

Nachdem nun an einigen Beispielen eine mögliche Beziehung von Montessori-Pädagogik und sozialdemokratischer Politik in der Wiener Zwischenkriegszeit nochmals verdeutlicht wurde, gilt es in Abschnitt 4.4, Gründe für die Zusammenarbeit herauszuarbeiten und anzudenken, welche Punkte der Konzepte beider Strömungen sich besonders gut aufeinander beziehen ließen.

4.4 Mögliche Kooperationsgründe

Bevor nun Überlegungen zur Bezugnahme der hinter der Montessori-Einrichtung beziehungsweise Montessori-Pädagogik und der Politik des Roten Wien liegenden Konzepte angeführt werden können, sei zunächst eine erste Anmerkung getroffen, die sich anhand des bereits Vorgebrachten ergibt. Der Stadt Wien der Zwischenkriegszeit kommt – was nach Analyse und Lektüre der dieser Arbeit zugrundeliegenden Unterlagen und dem Zusammentragen der soeben angeführten Beispiele festgestellt werden muss – eine ausgesprochen aktive Rolle in der Kooperationspartnerschaft zu. Dies zeigt sich vor allem daran, dass sich im Zuge der Recherche vor allem Beispiele herauskristallisierten, die auf ein Initiieren der Beziehung von Seiten der Stadt Wien schließen lassen. Die Montessori-Bewegung und Maria Montessori persönlich stellten freilich das pädagogische Konzept zur Verfügung und nahmen die Rolle der Kooperationspartner*innen wahr, doch war es im Endeffekt die Stadt, beziehungsweise die in dieser waltende Politik, die in der Pädagogik der Italienerin ein passendes pädagogisches Programm für ihre politischen Zielsetzungen gesehen

haben muss. Daher ist es interessant, zunächst noch einen Blick auf das Bildungskonzept des Roten Wien zu werfen.

Im Rahmen des Bestrebens der Sozialdemokratie eine sozialistische Gesellschaft aufzubauen, kam – wie auch bereits angedeutet – vor allem der Bildung eine wesentliche Rolle zu (vgl. Sandner 2012, 10). Dabei erstreckte sich das sozialdemokratische Bildungskonzept nicht nur auf den schulischen Bereich. Um die Menschen der Gesellschaft an die sozialistische Lebensweise heranzuführen und so den neuen Menschen zu formen, musste der Bildungsbegriff auch auf die Erwachsenen ausgedehnt werden (vgl. Böck 1993, 145). Max Adler konstatiert: *„Die Forderung des ‚neuen Menschen', die heute mit immer größerer Intensität in den Mittelpunkt des sozialistischen Emanzipationskampfes tritt, bedeutet eben nicht nur ein pädagogisches Problem für die Jugend, sondern ebenso eine Erziehungsaufgabe für die Erwachsenen"* (Adler 1926, 166). Die unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen für die Arbeiter*innenschaft versprachen einen Weg zur Verwirklichung der umfassenden Bildung des Proletariats. Oberste Koordinationsstelle für die diversen Bemühungen war die Zentralstelle für das Bildungswesen (vgl. Weidenholzer 1978, 484; Böck 1993, 145). Neben Vorträgen, die unterschiedlichste Themenbereiche betrafen und als Massenveranstaltungen zu charakterisieren waren, wurden parallel Schulungen für einen kleineren Personenkreis angeboten (vgl. Böck 1993, 145-146). Außerdem stellten die Arbeiter*innenbibliotheken einen weiteren Eckpfeiler der sozialdemokratischen Bildungsbestrebungen dar. Diese Büchereien erfreuten sich wachsender Beliebtheit und wurden in Wien, wo es möglich war, in die entstehenden Gemeindehöfe eingegliedert (vgl. Böck 1993, 146). Zu nennen sind hier beispielsweise der Karl Marx Hof im 19. Wiener Gemeindebezirk (vgl. Weihsmann 2002, 401) oder der Sandleitenhof in Ottakring (vgl. Weihsmann 2002, 363). Josef Luitpold Stern, ein engagierter Sozialdemokrat und Leiter der Bildungszentrale der damaligen Zeit (vgl. o.A. 2017c, [1-2]), weist der Bildung des Proletariats eine zentrale Bedeutung für den Klassenkampf zu (vgl. Stern 1930, 31): *„Und Arbeiteruniversität und Arbeiterbühne und Film und Radio und Buch und Bild und Jugendfarm und Arbeitermuseum und Festspielhalle und Arbeiterhotel treten in den Dienst des Klassenkampfes"* (Stern 1930, 31). Doch neben der Fortbildung der Massen durch

Literatur und Vortragsschulung (vgl. Weidenholzer 1978, 486) gab es noch einen weiteren Bereich, der für die Formung von sozialistischer Kultur und Lebensart notwendig erschien – jenen, der sich auf die Herausbildung eines proletarischen Lebensgefühls konzentrierte (vgl. Böck 1993, 146). Ziel dieser Art der Bildung war *„eine Abgrenzung von bürgerlichen Werten und Normen“* (Böck 1993, 146) und das Prägen *„proletarische(r) Formen kulturellen Verhaltens“* (Böck 1993, 146). Wie bereits festgestellt, war Wien dabei jene Stadt, in der sich das *„gegenkulturelle(..) Netzwerk“* (Maderthaner 1993, 36) in der Zwischenkriegszeit etablieren konnte (vgl. Maderthaner 1993, 36). Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass in der österreichischen Hauptstadt auch nach dem Ausscheiden der Sozialdemokratie aus der Bundesregierung, die im Rahmen der Regierungsbeteiligung begonnene Schulreform weitergeführt wurde. Otto Bauer, einer der führenden Sozialdemokraten der Ersten Republik, verdeutlicht in seinem Vortrag *Schulreform und Klassenkampf* aus dem Jahre 1921 die Bedeutung einer Schulreform für die Sozialdemokratie. Für den Politiker stellt es keine Überraschung dar, dass eine Schulreform mit dem Wandel einer Staatsform einhergeht, sondern ist vielmehr als logische Folge des Umbruches zu sehen (vgl. Bauer 1921, 5):

> *„Es ist kein Zufall, daß die Schulreform zu den ersten Errungenschaften der Revolution gehört und daß der Kampf um sie in den letzten zweieinhalb Jahren einen so breiten Raum eingenommen hat. Denn so gut wie das Amt, das Gericht, die Kaserne ist auch die Schule eine gesellschaftliche Institution, in ihrem ganzen Wesen und ihrem ganzen Aufbau immer durch die jeweiligen Bedürfnisse der Gesellschaft, das heißt: durch die Bedürfnisse der jeweils herrschenden Klassen bestimmt. Jede herrschende Klasse, jedes Herrschaftssystem schafft sich die Schule, die seinen besonderen Bedürfnissen entspricht. Jede soziale Umwälzung, jede Umwälzung der politischen Machtverhältnisse hat daher auch eine Umwälzung des Schulwesens zur Folge. Jede Schulreform ist nichts anderes als die Anpassung der Schule an neue oder neu bewußt gewordene gesellschaftliche Bedürfnisse, das heißt: Anpassung der Schule an neue Machtverhältnisse in Staat und Gesellschaft. (...) Der Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis ist daher ein Spiegelbild und eine Begleiterscheinung der Umwälzungen, die sich in der Gesellschaft selbst, in der ökonomischen, sozialen und politischen Struktur der Gesellschaft vollziehen“* (Bauer 1921, 5).

Bauer beschreibt Schule – und letzten Endes die in dieser Institution praktizierte Erziehung – als Instrument der herrschenden politischen Kräfte und verknüpft in seinem Vortrag ganz klar und dezidiert Pädagogik und Politik, indem er darauf verweist, dass für die Durchsetzung der politischen Machtverhältnisse innerhalb eines Staates die Schule, in der die Pädagogik waltet, eine Schlüsselrolle einnimmt (vgl. Bauer 1921, 5). Ebenso hebt der Sozialdemokrat Otto Glöckel, über den in Kapitel drei bereits berichtet wurde, in einem 1919 erschienenen Text zu *Schulreform und Volksbildung in der Republik* hervor, dass mit dem Entstehen einer republikanischen Staatsform sich nun auch die Schulbildung anpassen müsse. Glöckel erläutert, dass in der Schule der Monarchie vor allem eine naturgegebene Hierarchie von Arm und Reich in der Schule bestätigt wurde, womit Schule der herrschenden Klasse vor allem dazu verhalf, die übrige breite Masse durch eine Beschränkung der Bildung zu kontrollieren (vgl. Glöckel 1919,129). Nun, in der neuen Republik schien für Glöckel die Zeit der schulischen Unterdrückung der breiten Masse vorbei und er pochte darauf, dieser eine gute und solide Schulbildung zukommen zu lassen (vgl. Glöckel 1919, 130), da *„(...), die Grundfesten der Demokratie in einem stolzen, arbeitsfreudigen, klugen Volke (liegen), das von seinen Rechten den richtigen Gebrauch macht und jeden einzelnen befähigt, ein gut Stück der Verantwortung zu tragen“* (Glöckel 1919, 130).

Es mag nun deutlich werden, welch wesentliche Rolle die Politik der Pädagogik in der damaligen Zeit beimaß und wie hoch die Erwartungen gewesen sein mögen, wenn sowohl Bauer als auch Glöckel (vgl. Bauer 1921, 5; Glöckel 1919, 130) in den zitierten Beispielen die Macht betonen, die sie den pädagogischen Bemühungen in Hinblick auf den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung zuschrieben. Doch wie könnte diese starke Bedeutungszuschreibung und Erwartungshaltung erklärt werden? Als interessant mag sich in diesem Zusammenhang eine Feststellung von Tobias Rülcker und Jürgen Oelkers herausstellen, die konstatieren, dass *„das Erziehungssystem in mehrfacher Weise an den Bereich des Politischen gebunden ist“* (Rülcker/Oelkers 1998, 11) und jedoch auch hervorheben, weshalb das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik dennoch keines auf Augenhöhe ist:

„Im politischen Feld, (…) werden Erwartungen und Ansprüche an die Pädagogik formuliert oder zumindest moderiert, denen sich die Pädagogen schon deswegen nicht entziehen können, weil sie Bürger ihres politischen Gemeinwesens sind. Sollten sie es zu vergessen suchen, so werden sie rasch daran erinnert, weil die Spielräume der Pädagogik durch eine Vielzahl von normativen, institutionellen, organisatorischen und ökonomischen Regelungen definiert werden, über die im politischen Bereich entschieden wird“ (Rülcker/Oelkers 1998, 11).

Die Autoren weisen also auf die Komplexität des Verhältnisses von Pädagogik und Politik hin und auch auf die erhabenere Rolle der Politik, denn diese bestimmt den Handlungsrahmen innerhalb dessen die Pädagogik agieren kann. Gefallen die Aktionen der Pädagogik nicht, so hat die Politik die Macht, die pädagogischen Handlungen zu unterbinden (vgl. Rülcker/Oelkers 1998, 11). An dieser Feststellung wird unter anderem deutlich, wie groß der Einfluss der Politik auf Bildungssysteme und in weiterer Folge auf pädagogische Belange tatsächlich sein kann. Aufschlussreich erweisen sich in diesem Zusammenhang ebenso die Ausführungen Helmut Fends, der Schule vier gesellschaftliche Funktionen zuweist, unter anderem die so genannte Legitimationsfunktion. Dieser entspricht im Rahmen schulischer Bildung die Aufgabe, das vorherrschende politische System – unter anderem durch die Vermittlung für dieses wesentlicher und es stützender Werte und Normen – zu legitimieren (vgl. Fend 2011, 42-45). Fend liefert somit ein weiteres Beispiel für die Verquickung pädagogischer und politischer Belange. Die Sozialdemokraten der Wiener Zwischenkriegszeit mögen diese in der schulischen Bildung liegende Möglichkeit der indirekten Einflussnahme erkannt haben, was Otto Bauer selbst bestätigt, wenn er die Pädagogik zum notwendigen Werkzeug des Sozialismus kürt (vgl. Bauer 1921, 16):

„Alle die Fragen, die scheinbar nur Probleme der Pädagogik sind, werden uns nun zu Lebensfragen des Sozialismus selbst. Muß die immanente Entwicklung der Pädagogik den Lehrer zum Sozialismus, so muß die Entwicklung des Sozialismus selbst den Sozialismus zum Lehrer führen. Der Sozialismus braucht den Lehrer mehr als bisher: er braucht ihn, um die Erziehungsprogramme zu formulieren, die unsere Kämpfe leiten sollen; er braucht ihn zur Führung dieser Kämpfe; er braucht ihn vor allem zur Verwirklichung dieser Programme in der Praxis der Schule selbst“ (Bauer 1921, 16).

Insofern kann – im Horizont der getätigten Ausführungen und im Lichte der gestellten Forschungsfrage – bereits festgestellt werden, dass die Wiener Sozialdemokratie in Bildung und somit Pädagogik ein wichtiges und wesentliches Instrument gesehen haben muss, das bei der Durchsetzung sozialdemokratischer Werte, sowie bei der Stabilisierung der sozialdemokratischen Kräfteverhältnisse – zumindest im Wien der Zwischenkriegszeit – und auch bei der Vision der Errichtung einer sozialistischen Gesellschaft notwendig und zielführend erschien. Somit wäre bereits ein wesentlicher Grund auf Seiten der Sozialdemokraten des Wiens der Zwischenkriegszeit gefunden, nach einem pädagogischen Konzept Ausschau zu halten, das die sozialdemokratischen Bedürfnisse zu erfüllen versprach. Doch welche Elemente des montessorianischen Konzepts mögen den sozialdemokratischen Politikern besonders ansprechend und passend erschienen sein?

Auf die Spur zu bringen vermag nochmals der Artikel von Frau Stiaßny aus der Arbeiter-Zeitung, den sie mit folgenden Worten voll des Ruhmes und Lobes für Maria Montessori einleitet:

> *„Wir verdanken Frau Dr. Maria Montessori, der großen italienischen Pädagogin, die Tat, für die Freiheit des Kindes den ersten entscheidenden Schritt getan zu haben. Wenn wir Sozialisten für die geistige und wirtschaftliche Befreiung der Menschen kämpfen, so wissen wir, daß sie nur eine starke, von Gemeinsinn und sittlichem Willen erfüllte Generation zum Ziele führen wird, so wissen wir, daß wir nur mit der Befreiung dort beginnen müssen, wo wir den Samen zu allen neuen guten und lebensbestimmenden Gedanken legen können, am Beginn alles menschlichen Daseins, in der zarten, frühesten Kindheit. Dies hat Frau Dr. Maria Montessori erkannt, und ihre völlig neue Einstellung zum Kinde und zu seiner Umgebung lassen sie uns als Bahnbrecherin auf dem Gebiet der modernen Pädagogik erscheinen, die heute trotz ihrer stattlichen Reihe von Hilfswissenschaften noch viele unerforschte Gebiete in sich birgt“* (Stiaßny 1926, 5).

Vor allem der Freiheit des Kindes und der Befreiung der Menschen kommen in diesem kurzen Absatz eine besondere Bedeutung zu, die Montessori-Pädagogik wird als Methode dargestellt, die diese Ziele auch erreichen könne, da bereits in der frühen Kindheit die Weichen für ein befreites Leben gestellt werden müssten (vgl. Stiaßny 1926, 5). Es lohnt die Betrachtung eines weiteren Hinweises aus sozialdemokratisch

geprägter Lektüre der Zwischenkriegszeit, ehe diese mit Überlegungen zu Montessoris pädagogischer Konzeptualisierung verknüpft werden sollen. Dazu sei wieder Anton Tesarek aus seinem Werk *Das Kind ist entdeckt* zitiert. Er schreibt: *„Es werden keine Prinzengemüter und keine Proletarierseelen geboren. Umwelt und Erziehung formen den Menschen, prägen ihm eine bestimmte seelische Haltung auf“* (Tesarek 1933, 22). An einer späteren Stelle postuliert Tesarek, was passieren möge, wenn dem Kind eine bewusste und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Erziehung zuteil wird (vgl. Tesarek 1933, 108-109): *„(…) dann werden proletarische Kinder zu klassenbewußten Männern und Frauen reifen, die zu geeigneter Stunde mutig und entschlossen in den großen Kampf um den Sozialismus eingreifen werden“* (Tesarek 1933, 109). Beide Beiträge heben die Rolle der Erziehung für die Entwicklung der unterschiedlichen Persönlichkeiten aber auch im Endeffekt für eine bessere (sozialistische) Gesellschaft hervor. Wenn nun an die von Montessori proklamierte notwendige Befreiung des Kindes durch die richtige Erziehung (vgl. Montessori o.J./1992, 45-46) erinnert wird, so könnte zunächst festgehalten werden, dass beide Konzepte in der Erziehung eine Möglichkeit sehen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern. Montessori sah die Zukunft der Menschheit in den Händen der Kinder liegen – sie verfasste sogar ein Werk mit Namen *Erziehung für eine neue Welt*, in dem sie die Bedeutung der kindlichen Erziehung für die Besserung der Gesellschaft, ja, der gesamten Menschheit hervorhebt (vgl. Montessori o.J./1992, 77-78; vgl. Montessori o.J./1998, 53). Auch die Sozialdemokratie steckte ihre Hoffnungen in Bildung und Erziehung, für sie waren dies Werkzeuge für den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung. In Rückerinnerung auf das bereits angesprochene Parteiprogramm der Sozialdemokrat*innen von 1901 kann festgehalten werden, dass auch dort von der *„Befreiung der Arbeiterklasse“* (Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich 1901, 12-13) die Rede war (vgl. Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreich 1901, 12-15). Die Montessori-Pädagogik mit ihrer geforderten und durch die Pädagogik erreichbaren Befreiung des Kindes könnte für die Sozialdemokratie eine perfekte Basis für die grundsätzliche Befreiung der Arbeiter*innenklasse gewesen sein. Der theoretische Ansatz und die Zielsetzungen Maria Montessoris haben sich also optimal in das sozialdemokratische

Konzept gefügt und die Hoffnung der Politiker*innen des Roten Wien geschürt, ein geeignetes Instrument für die Verwirklichung ihrer gesellschaftlichen Ziele gefunden zu haben.
Doch wie sah es im umgekehrten Fall aus, welchen Nutzen könnte Maria Montessori beziehungsweise die Wiener Montessori-Bewegung aus der Kooperation gezogen haben?

Die Fruchtbarmachung ihrer Methode mag durchaus auch im Sinne Maria Montessoris gewesen sein. Wie Helene Leenders in ihrem Buch *Der Fall Montessori* zeigt, war Maria Montessori im Italien der 1920er und 1930er Jahre sehr bestrebt, ihre Pädagogik populär zu machen und die Verbreitung voranzutreiben. Es könnte daher der Schluss gezogen werden, dass Montessori an einer Verbreitung auch in Österreich mehr als interessiert gewesen sein dürfte, wobei es ihr nur recht war, dass sich die beiden Konzepte so gut ineinanderfügten. Die Besuche in Wien könnte auch Montessori – genau wie die Wiener Stadtregierung – zum weiteren Aufbau ihres weitläufigen sozialen Netzwerkes genutzt haben. Dies vermutet auch Franz Hammerer, der darauf hinweist, dass Montessori die sich im Zuge der Besuche geführten Gespräche unter anderem dafür nutzte, die gegenüber ihrer Methode offene Einstellung politischer Entscheidungsträger*innen jener Zeit zu stabilisieren und ein *„positives Klima für die weitere Verbreitung ihrer Methode“* (Hammerer 1997, 184) zu erhalten. Auch ein im Jahre 1928 im Heimatbuch des 10. Wiener Gemeindebezirks erschienener Artikel von Montessori selbst mag diese Bemühungen der Verfestigung der entsponnenen Zusammenarbeit bestätigen. Die *dottoressa* schreibt:

> *„Vielleicht ist es erstaunlich, daß nachstehender Vortrag in diesem Buch erscheint. Aber mich verbindet ein festes Band mit dem 10. Wiener Gemeindebezirk: Die Wiener Montessori-Schule, die ich als ‚Scuola modella‘ zu bezeichnen pflege. Viele glückliche Umstände sind hier zusammengetroffen: Eine schöne, mit Liebe und Sorgfalt bis in die scheinbar unbedeutenden Kleinigkeiten ausgedachte Einrichtung – ein wahres ‚Haus der Kinder‘. Die Lage der Schule in einem Arbeiterbezirke, die die Gewißheit gibt, daß sie nicht nur ihre pädagogische, sondern auch ihre soziale Aufgabe erfüllt. Und nicht*

zuletzt: Junge, fröhliche, begeisterte Menschen arbeiten hier mit dem Einsatz aller ihrer Kräfte für das ‚Werk des Kindes'. Möge es gelingen" (Montessori 1928, 187).

Dass eine solche Kooperation, der doch eine gewisse Berechnung auf beiden Seiten zugeschrieben werden könnte, überhaupt zustande kommen konnte, mag erstaunen. Jürgen Oelkers weist diesbezüglich vor allem auf die besondere Lage der betroffenen Länder in der Zwischenkriegszeit hin und unterstützt so die bereits geäußerte Vermutung, dass die Schulreform vor allem als politisches Werkzeug der damaligen Zeit[59] gesehen werden mag. Wenn er in seiner *Kritischen Dogmengeschichte* den Rückgriff der Politik auf reformpädagogische Konzepte in der Zwischenkriegszeit thematisiert, schreibt er diesen politisch motivierten – und meist sozialistisch geprägten – Schulversuchen *„Systemcharakter"* (Oelkers 2005, 282) und *„staatlichen Reformwillen"* (Oelkers 2005, 282) zu und konstatiert: *„Sie waren auf Strukturveränderungen ausgerichtet und wollten sozialen Wandel befördern"* (Oelkers 2005, 282). Eben für solch einen Schulversuch stellte sich Österreich als herausragendes Beispiel dar – im Rahmen einer Bildungsreform des Roten Wien sollte der Gesellschaft von Grund auf zu einem Wandel der Verhältnisse durch Erziehung verholfen werden (vgl. Oelkers 2005, 295). Dezidiert verweist Oelkers auf eine Beziehung zwischen Reformpädagogik und Sozialismus (vgl. Oelkers 2005, 295-296), zwar ohne explizit die Montessori-Pädagogik zu nennen, jedoch macht allein die Hervorhebung der Wichtigkeit von reformpädagogischen Strömungen in Zusammenhang mit angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen deutlich, wie offen die österreichische Sozialdemokratie für diese neue Art der Pädagogik gewesen sein musste. Insofern bezeichnet Oelkers die Schulreform des Roten Wien durchaus als politisch (vgl. Oelkers 2005, 295-296): *„Erst Glöckels Reform fusionierte Reformpädagogik und Sozialismus und machte den Weg frei zu einer politischen Schulreform, die administrativ unterstützt wurde"* (Oelkers 2005, 295-296).

Es bleibt nun also – wie an einigen exemplarisch herausgegriffenen Beispielen zu zeigen versucht wurde – festzuhalten, dass die Montessori-Pädagogik in einigen

[59] Eine Diskussion darüber, ob Schulreformen nur zur damaligen Zeit ein Werkzeug der Politik gewesen sein mögen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang lediglich auf die jüngsten Bemühungen der österreichischen Regierung um eine Schulreform mit dem Stichwort Gesamtschule.

Punkten der Sozialdemokratie als besonders bedeutsam für ihr Vorhaben aufgefallen zu sein scheint und daher gefördert wurde. Doch auch die Montessori-Pädagogik profitierte von der Gunst der Stadt Wien. Nicht nur, dass die Stadt der Montessori-Bewegung finanziell unter die Arme griff (vgl. Plank 1987a, 8-9), so konnte die Montessori-Bewegung das Interesse der Stadt Wien an dem Erziehungskonzept vor allem für – wie es heute verstanden werden könnte – Werbezwecke nutzen. Durch die stete Berichterstattung und Rezeption wurde vermutlich der Bekanntheitsgrad der Pädagogik gefördert – was schließlich der Montessori-Pädagogik diente.

Ausgehend von dieser Betrachtung könnte nun ein Faktum nachdenklich stimmen: während im Wien der Zwischenkriegszeit sich eine gegenseitig nützliche Beziehung zwischen Montessori-Pädagogik und Sozialismus entspann, so war die im Italien zu dieser Zeit vorherrschende politische Form der Faschismus, geleitet durch den *duce* Benito Mussolini. Es erscheint mehr als erstaunlich, dass ein und dasselbe pädagogische Konzept auf zwei einander diametral entgegengesetzte politische Konzepte anwendbar ist. Leenders konnte in ihrer Arbeit eindrucksvoll demonstrieren, wie Montessori selbst durch den Aufbau eines perfekten Netzes an Beziehungen zu einflussreichen Persönlichkeiten der damaligen Zeit – Benito Mussolini oder auch der Papst seien nur zwei der zahlreichen Beispiele ihrer Kontakte – die Verbreitung ihrer pädagogischen Vorstellungen bis hin zu einer Aufnahme der Montessori-Pädagogik in eine staatliche Schulreform (*riforma gentile*) vorantrieb (vgl. Leenders 2001, 68). Woran könnte die Anwendbarkeit ein und desselben pädagogischen Konzeptes auf unterschiedliche politische Konstruktionen also liegen? Dieser für die vorliegende Arbeit zentralen Frage ist das nun anschließende Kapitel gewidmet.

5. Sozialismus, Faschismus und Montessori-Pädagogik – ein Widerspruch?

"Was (…) als ‚natürliche Erziehung' erscheint, ist ein Konstrukt aus ikonographischen Ketten, empirischen Beschreibungen und säkularer Erziehungsmoral, mit dem die Einzigartigkeit des individuellen Kindes unter Beweis gestellt werden soll."
(Oelkers 1995, 40)

Dass der Faschismus und der Sozialismus einander nicht gut gesinnt waren, geht unter anderem aus einem Briefwechsel der faschistischen Führerpersönlichkeit Italiens, Benito Mussolini (vgl. Schieder 2014, 7), und Engelbert Dollfuß, österreichischer Bundeskanzler zu Zeiten des Austrofaschismus (vgl. Maderthaner/Maier 2004, 7), hervor. Dollfuß berichtet in einer der Korrespondenzen über den – aus seiner Sicht sehr erfreulichen – bisherigen Erfolg über die Zurückdrängung der Sozialdemokratie (vgl. Maderthaner/Maier 2004, 32-34) und skizziert das gesteckte Ziel der austrofaschistischen Politik (vgl. Dollfuß an Mussolini zit. nach Maderthaner/Maier 2004, 33):

> *„Die Regierung hält unerschütterlich an ihrem dahingehenden Ziele fest, die marxistische Mentalität, marxistische Formen und Organisationen zu überwinden und diese durch einen über den Klassen stehenden Staatspatriotismus und durch berufsständischen Aufbau unter weitgehender Ingredienz einer mit starker Autorität ausgestatteten Regierung zu ersetzen"* (Dollfuß an Mussolini zit. nach Maderthaner/Maier 2004, 33).

Auch Emmerich Tàlos weist in seiner Chronik der Geschehnisse im austrofaschistischen Österreich auf die ausgesprochen konträre politische Haltung der faschistischen und sozialdemokratischen Parteie hin (vgl. Tàlos 2017, 24-26) und bezeichnet die Sozialdemokratie als den *„politischen Hauptgegner"* (Tàlos 2017, 26) der *fascisti* (vgl. Tàlos 2017, 26). Mussolini selbst bestätigt die Feindschaft zwischen der sozialistischen und der faschistischen Ideologie, der *duce* schreibt (vgl. Mussolini 1933, 5-6):

> *„Außerhalb des Staates darf es keine Individuen, noch Gruppen (…) geben. Daher ist der Faschismus gegen den Sozialismus, der die geschichtliche Bewegung im Klassenkampf erstarren lässt und die staatliche Einheit leugnet, die die Klassen zu*

einer einzigen wirtschaftlichen und sittlichen Realität miteinander verschmilzt" (Mussolini 1933, 5-6).

Sozialismus und Faschismus lassen sich also als zwei komplett gegensätzliche politische Richtungen charakterisieren (vgl. Maderthaner 1995, 192-194). Es könnte nun angenommen werden, dass sich auch die in den betreffenden Ländern vorherrschenden pädagogischen Konzepte grundsätzlich voneinander unterschieden haben, wenn die Überlegungen aus Kapitel vier zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bedacht werden, nämlich dass die Politik den Handlungsrahmen der Pädagogik bestimmt (vgl. Rülcker/Oelkers 1998, 11). Voneinander abzugrenzende politische Systeme müssten somit auch unterschiedliche Handlungsrahmen für die Pädagogik definieren, was die Schlussfolgerung mit sich bingt, dass sich in diese verschiedenen Bedingungen auch nur differente pädagogische Konzepte einfügen können.

Doch weshalb konnte in die politisch bestimmten pädagogischen Handlungsrahmen (vgl. Rülcker/Oelkers 1998, 11) von Sozialismus und Faschismus schließlich ein und dasselbe Konzept der Montessori-Pädagogik eingepasst werden? Für die Sozialdemokratie des Roten Wien und die sich zeitgleich entwickelnde Wiener Montessori-Bewegung ließ sich im Verlauf des vierten Kapitels dieser Arbeit bereits ein gegenseitiger Nutzen zeigen. Doch ebenso im faschistischen Italien der 1920er und 1930er Jahre konnte Hélène Leenders eine Kooperation zwischen Montessori-Pädagogik und faschistischer Politik nachweisen (vgl. Leenders 2001). Ist die Konzeption Montessoris also universell innerhalb jeglicher politischer Ordnung anwendbar?

Auf diese scheinbar uneingeschränkte Einsetzbarkeit der Montessori-Pädagogik innerhalb unterschiedlicher politischer Systeme gehen auch Britta Rang und Hélène Leenders ein (vgl. Rang/Leenders 1998), wobei sie der vielfältigen Anwendungsmöglichkeit der Montessori-Pädagogik etwa in ihrem Beitrag *Die politische Karriere der MONTESSORI-Pädagogik in Italien, den vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum*[60] (Rang/Leenders 1998) nachspüren (vgl. Rang/Leenders 1998). Dort beschäftigen sich die Autorinnen anhand dreier kurzer

[60] inter-zwischen, bellum-Krieg, Interbellum-zwischen dem Krieg, Zwischenkriegszeit (Übersetzung CST)

Fallbeispiele mit der Adaptionsfähigkeit der Montessori-Pädagogik an differierende politisch-gesellschaftliche Verhältnisse, auch vor allem während der besonderen Situation der Zwischenkriegszeit (vgl. Rang/Leenders 1998, 379-380) – also jener Zeit, die im Rahmen dieser Diplomarbeit als Betrachtungszeitraum verwendet wird. Exemplarisch betrachten Rang und Leenders die Entwicklung der Montessori-Pädagogik in Italien, den Niederlanden und den USA im Lichte der damals vorherrschenden politischen Verhältnisse (vgl. Rang/Leenders 1998, 379). Interessant erscheinen den Autorinnen gerade diese Regionen, da in ihnen *„in dieser Phase Initiativen zur Reform bzw. Restrukturierung des Unterrichtswesens (entstanden)“* (Rang/Leenders 1998, 380). Im Rahmen der Untersuchung wurde klar, dass – obwohl die politischen und auch wissenschaftlichen Rahmenbedingungen der verschiedenen Länder als divergent zu charakterisieren waren (vgl. Rang/Leenders 1998, 401-402) – die eigentlich sehr strikt erdachte und von der italienischen *dottoressa* selbst stets unter das Reinheitsgebot der Methode gestellte Montessori-Pädagogik (vgl. Kramer 1997, 330-332) sich in alle diese unterschiedlichen Voraussetzungen und auch Handlungsstrategien perfekt einzufügen vermochte (vgl. Rang/Leenders 1998, 401-402). Im Lichte der Betrachtung der Ausführungen von Rang und Leenders (vgl. Rang/Leenders 1998) erscheint also die getätigte Beobachtung der universellen Anwendbarkeit der Montessori-Pädagogik innerhalb verschiedener politischer Kontexte durchaus bestätigt und die Frage danach berechtigt.

Doch wie kann diese an scheinbar jegliche politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse adaptierbare Konstruktion der Montessori-Pädagogik mit Montessoris *„extrem festgelegter Unterrichtskonzeption“* (Leenders 2001, 13) auf die ebenfalls Rita Kramer hinweist (vgl. Kramer 1997, 330-332) vereinbar sein?

Im folgenden Kapitel soll nun eben jener Frage nachgespürt werden, wie erklärt werden könnte, dass Maria Montessoris Konzept sich in seiner Theorie unverändert (vgl. Leenders 2001, 24) an die unterschiedlichen und einander entgegengesetzten politischen Konzepte des Wiener Sozialismus und des italienischen Faschismus in der Zwischenkriegszeit anzupassen vermochte.

Um sich einer Beantwortung dieser Frage annähern zu können, erscheint es notwendig, zunächst einen genaueren Blick auf die Ausführungen Hélène Leenders

bezüglich der Entwicklung und Bekanntmachung der Montessori-Methode im italienischen Faschismus zu werfen um einerseits die zeitgleich zu jener in Wien stattfindende Entwicklung von Montessoris Konzept im faschistischen Italien aufzuzeigen und andererseits festzustellen, weshalb die faschistische Politik an diesem pädagogischen Konzept Interesse gezeigt haben mag. Im Anschluss an diese Überlegungen sollen zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Reformpädagogik eröffnet werden, jener besonderen pädagogischen Richtung, der die Montessori-Methode zugeordnet werden kann. Ziel dieser Ausführungen ist es, eine logische Argumentation für die Beantwortung der zentralen Frage dieses Kapitels zu entspinnen. Vor allem die Position Jürgen Oelkers mag sich dabei als aufschlussreich erweisen: er knüpft die Universalität vor allem an einen bestimmten rhetorischen Konstruktionsmodus der Reformpädagogik. Dieser Ansatzpunkt erweist sich für das diesem Kapitel zugrundeliegende Forschungsinteresse als besonders relevant und wird daher, untermauert mit Beispielen aus Texten Maria Montessoris, fruchtbar gemacht für eine mögliche Beantwortung der kapitelaktuellen Forschungsfrage.

5.1 Die Montessori-Pädagogik im italienischen Faschismus

Hélène Leenders beschreibt in ihrer Dissertation mit dem Titel *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus* die Entwicklung und Verbreitung der Montessori-Pädagogik im faschistischen Italien der 1920er und 1930er Jahre (vgl. Leenders 2001). Dabei stellt die Autorin im Zuge ihrer Recherche fest, dass die italienische *dottoressa* Maria Montessori selbst maßgeblichen Einfluss auf die Verbreitung ihrer Methode ausübte, indem sie ein soziales Netzwerk bedeutender Persönlichkeiten der damaligen Zeit aufbaute und dieses geschickt zur Bekanntmachung des von ihr entwickelten pädagogischen Konzepts nutzte (vgl. Leenders 2001, 66-70; Leenders 2001, 231), Leenders konstatiert (vgl. Leenders 2001, 66): *„Die Namen einflussreicher Personen sind vom allerersten Beginn der Verbreitung der Montessori-Pädagogik in Italien mit der Methode verbunden“* (Leenders 2001, 66). Unter anderem baute Montessori auf die Unterstützung der katholischen Kirche und des Papstes (vgl. Leenders 2001, 67). Doch vor allem die faschistische Politik war es, die eine Populärmachung und Verbreitung des Montessori-Konzepts in Italien ermöglichte (vgl. Rang/Leenders 1998,

386). Leenders weist auf die berechnende Haltung Montessoris hin, der es vor allem um eine Verbreitung ihrer Methode um jeden Preis gegangen sein mag (vgl. Leenders 2001, 231):

> *„Aber in Italien hat die Montessori-Pädagogik, als Mussolini 1926 den Ehrenvorsitz der Opera Montessori*[61] *annimmt, noch keinen Auftrieb. Ein Machtwechsel bietet neue Perspektiven, und Montessori weiß in den zwanziger Jahren ganz genau, welche Personen sie für ihre Sache um Unterstützung bitten muss. Die politische Ausrichtung spielt für sie dabei keine Rolle“* (Leenders 2001, 231).

Wichtige Persönlichkeiten, die im Rahmen faschistischer Politik eine Verbreitung der Montessori-Pädagogik in Italien maßgeblich unterstützten, waren Giovanni Gentile (vgl. Leenders 2001, 67; Rang/Leenders 1998, 386) sowie Lombardo Radice (vgl. Leenders 2001, 68; Rang/Leenders 1998, 387). Gentile sorgte in seiner Funktion als Kultusminister im Rahmen der so genannten *Riforma Gentile* im Jahr 1924 für die Implementierung des Montessori-Systems in das staatliche Unterrichtswesen (vgl. Rang/Leenders 1998, 386). Radice, der unter Gentile arbeitete, war für die Grundschulen und Kindergärten zuständig, also jene Bereiche des Schulwesens, die für die Montessori-Pädagogik besonders relevant waren (vgl. Leenders 2001, 68). *„In der Tat erhält die Montessori-Pädagogik innerhalb der nationalen Experimente mit didaktischen Reformmethoden, die durch die Riforma Gentile stimuliert wurden, einen Raum“* (Leenders 2001, 69). 1926 ersuchte Montessori – um eine weitere Ausbreitung ihrer Methode vorantreiben zu können – Benito Mussolini, den faschistischen *duce*, den Ehrenvorsitz der *Opera Montessori* zu übernehmen, was dieser auch tat (vgl. Leenders 2001, 142). Es liegt also der Schluss nahe, dass Montessori eine Bekanntmachung ihres pädagogischen Konzepts anstrebte (vgl. Rang/Leenders 1998, 387) und *„glaubte, mit Hilfe der Regierung die größte Verbreitung ihrer Methode erreichen zu können“* (Rang/Leenders 1998, 387). Doch nicht nur für Montessori selbst mag die Beziehung zu den *fascisti* profitabel gewesen sein. Auch die faschistischen Politiker*innen im Italien der 1920er und 1930er Jahre müssen in der Montessori-Methode einen Nutzen für die Durchsetzung ihrer Zielvorstellungen

[61] *L'Opera Montessori* – eigentlich *Ente Morale Opera Montessori*, kurz *Opera Montessori* genannt – entwickelte sich aus der *Societá degli amici del metodo Montessori* und wurde 1923 zu einer *„landesweiten Montessori-Vereinigung“* (Leenders 2001, 68) ausgeweitet (vgl. Leenders 2001, 68).

gesehen haben (vgl. Leenders 2001, 236), doch weshalb mag den *fascisti* gerade die Methode Montessoris geeignet erschienen sein, diese für ihre Zwecke zu nutzen? Im Folgenden wird diesbezüglich auf einige Ausführungen[62] Hélène Leenders knapp Bezug genommen[63].

Einerseits war laut Hélène Leenders (vgl. Leenders 2001) für die faschistischen Politiker*innen vor allem attraktiv, dass eine italienische Methode im Ausland besonders erfolgreich war, Leenders hält fest (vgl. Leenders 2001, 236):

> *„So hat die Protektion Mussolinis mit seinem Interesse, mit Montessori assoziiert zu werden, zu tun und zwar wegen des Bildes Italiens und dessen Regierung im Ausland. Ein Regime wie das Mussolinis hat, besonders in der Anfangsphase, großes Interesse an der Kultivierung nationaler Helden: von Erfindern (...) bis zu berühmten Erziehern wie Montessori“* (Leenders 2001, 235-236).

Andererseits war ein weiterer wesentlicher Punkt, der das Interesse der faschistischen Politik geweckt haben mag, vor allem die von Montessori beschriebene, einer festgelegten Ordnung folgende Entwicklung natürlicher Anlagen, welche im Kind schlummern und nur auf ihre Erweckung warten um anschließend ihr Potential voll entfalten zu können (vgl. Montessori 1952/1999, 2; Leenders 2001, 232). Für die *fascisti* war dies vor allem deshalb interessant, da ihrer Idee zufolge schließlich die besten individuellen Kräfte der Heranwachsenden dem Staat zur Verfügung stehen sollten (vgl. Leenders 2001, 238; Leenders 2001, 143-148). Eine Pädagogik, die das Hervorbringen der höchsten Potentiale des italienischen Volkes versprach, schien in den Augen der faschistischen Politik vielversprechend (vgl. Leenders 2001, 153).

Darüber hinaus mögen für die faschistische Gesinnung auch die Theorien zu Disziplin, Freiheit und Normalisierung, die im Rahmen der Methode Montessoris skizziert werden und die mit Montessoris natürlichem Entwicklungskonzept verknüpft sind,

[62] Es werden lediglich exemplarisch einige Punkte aus Leenders Ausführungen herausgegriffen.

[63] Das dem Faschismus zugrundeliegende Konzept an dieser Stelle darzustellen, würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen und auch den Blick weg von der eigentlichen Fragestellung nach dem Grund für die universelle Anwendbarkeit der Montessori-Pädagogik lenken. Daher werden knapp Leenders Ausführungen zusammengefasst, da unter anderem diese die Grundlage für weiterführende Überlegungen darstellen. Zum Konzept des Faschismus und dessen Interesse an der Montessori-Pädagogik finden sich weiterführende Informationen bei Leenders, H. (2001): Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. oder im Rahmen einer Seminararbeit von Steiner, C. (2016): Maria Montessoris Erziehungskonzeption und deren Rolle im italienischen Faschismus. Selbstverlag: Wien.

ansprechend gewesen sein (vgl. Leenders 2001, 240). Um einen besseren Eindruck des faschistischen Interesses an der Montessori-Pädagogik zu ermöglichen, seien diese Punkte aus der Sicht Montessoris knapp beschrieben.

Der Italienerin zufolge stellt sich die Disziplin, wenn ihre Methode durchgängig angewendet wird, aufgrund der Tätigkeit der Kinder – welche eben auf die Entfaltung der innewohnenden Potentiale abzielt – automatisch ein (vgl. Montessori 1948/1999, 327-331): *„La disciplina si raggiunge dunque per una via indiretta, sviluppando l'attività nel lavoro spontaneo*“[64] (Montessori 1948/1999, 330). Dabei ist die Freiheit eng mit der Disziplin verknüpft, denn nur ein Kind, dem die Chance eröffnet wird, sich gemäß der naturgegebenen Anlagen und eben zur Disziplin hin zu entwickeln, kann frei handeln und agieren (vgl. Montessori o.J./1972, 183-184). Montessori schreibt: *„Die Freiheit ist hingegen eine Folge der Entwicklung; sie ist die Entwicklung einer verborgenen Führung, die durch die Erziehung unterstützt wird“* (Montessori o.J./1972, 184). Ebenso geht mit dem montessorianischen Konzept ein von der *dottoressa* beschriebenes und als Normalisierung bezeichnetes Phänomen einher (vgl. Montessori o.J./1972, 180). Montessori benennt Charakterzüge *wie „Launenhaftigkeit, Unordnung Schüchternheit oder Faulheit“* (Montessori o.J./1972, 182) als abweichend (vgl. Montessori o.J./1972, 182). Aufgrund ihrer Methode – so Montessori – vollziehe sich eine Normalisierung und die soeben aufgezählten charakterlichen Abwegigkeiten verschwinden (vgl. Montessori o.J./1972, 184):

> *„Die Normalisierung kommt vor der ‚Konzentration' auf eine Arbeit. Zu diesem Zweck müssen sich Motive in der Umgebung befinden, die geeignet sind, diese Aufmerksamkeit wachzurufen; werden die Gegenstände ihrem Zweck gemäß benutzt, führt das zu einer ‚geistigen Ordnung'* (Montessori o.J./1972, 184).

Die Pädagogin führt ebenso aus:

> *„In unseren Schulen ist diese ‚Genesung' nicht der Endzweck (...), sondern der Ausgangspunkt. Danach festigt und entwickelt sich die ‚Freiheit zum Handeln', die Personalität. Nur die ‚normalisierten', von der Umgebung unterstützten Kinder offenbaren in ihrer sukzessiven Entwicklung die wunderbaren Fähigkeiten, die wir*

[64] Die Disziplin erreicht man also auf indirektem Weg, sie entfaltet sich während der spontanen Arbeit (Übersetzung CST).

beschreiben: die spontane Disziplin, die ständige, freudige Arbeit, (...)" (Montessori o.J./1972, 183).

Zusammengefasst ergibt sich also folgendes Bild: Ziel der Erziehung Montessoris ist die Entfaltung der natürlichen Potentiale des Kindes, die einer naturgegebenen Entwicklungsordnung folgen (vgl. Montessori o.J./1972, 52). Aufgrund von Lernumgebung und Methodik der Montessori-Pädagogik werden diese vorhandenen Potentiale der Kinder gleichsam in ordentliche Bahnen gelenkt, was mit einer Normalisierung im Sinne Montessoris einhergeht (vgl. Montessori o.J./1972, 181-183). Da so die Entwicklung der natürlichen Ordnung gemäß vonstatten gehen kann, entwickelt sich auch Disziplin, denn das Kind verfolgt nun konsequent aufgrund der Arbeit mit dem Entwicklungsmaterial den natürlichen Entfaltungsplan. So kann es schließlich auch frei handeln (vgl. Montessori o.J./1972, 184-185). Leenders (vgl. Leenders 2001, 151) erklärt anhand eines unveröffentlichten Dokuments aus der Feder Pietro Fedeles, Unterrichtsminister zur Zeit der Faschismus in Italien (vgl. Rang/Leenders 1998, 386) weshalb sich Montessoris Ansatz von Disziplin, Freiheit und Normalisierung für den Faschismus als besonders interessant erwies (vgl. Leenders 2001, 151-156). Die *fascisti* sahen unter anderem in den beschriebenen Punkten die wesentliche Verbindung zu ihren ideologischen Zielen. Eine Disziplin, die sich aufgrund einer pädagogischen Methode gleichsam von allein entwickle und dabei auch noch die Freiheit der Kinder nicht unterbinde, war im Sinne eines faschistischen Erziehungsziels (vgl. Leenders 2001, 155): *„Der Faschismus möchte eine Disziplin, die mit Freude akzeptiert wird"* (Leenders 2001, 155), konstatiert Leenders (vgl. Leenders 2001, 155). Das oberste Ziel der *fascisti* bestand letztlich darin, eine neue Gesellschaft zu schaffen, die besten Kräfte der Individuen für den Staat herauszubilden[65] (vgl. Leenders 2001, 157): *„Es geht um starke Charaktere, die gleichzeitig diszipliniert sind"* (Leenders 2001, 157) und um die *„Erschaffung eines*

[65] Auffallend ist, dass sowohl die Wiener Sozialdemokratie als auch der italienische Faschismus eine neue Gesellschaft formen wollten, allerdings waren die konkreten Zielvorstellungen der Konzepte unterschiedlich. Während die Gesellschaftsordnung des Faschismus für eine totalitäre Staatsordnung vor allem Disziplin und Obrigkeitshörigkeit als erstrebenswert sah (vgl. Leenders 2001, 144), war für den Sozialismus das Ziel die Hervorbringung einer staken, selbstbewussten und gebildeten Arbeiterschicht, dazu in der Lage, das eigene Leben im Sinne des Sozialismus selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Böck 1993, 142-143).

Volkes neuer Italiener, die mutig und unerschrocken sind, die Disziplin und eine Abscheu vor Selbstsucht und Faulheit haben, die Arbeitsdisziplin und Ehrerbietung vor der Autorität haben“ (Mussolini 1925 zit. nach Leenders 2001, 157).
In diesem Sinne lässt sich Punkt 5.1 dahingehend zusammenfassen, dass – ebenso wie die sozialdemokratische Politik des Roten Wien – der italienische Faschismus die Methode Montessoris als möglichen Weg der pädagogischen Durchsetzung seiner politischen Visionen verstanden haben mag und somit ebenfalls ein gegenseitiger Nutzen zwischen Politik und Montessori-Pädagogik im Italien der Zwischenkriegszeit festgestellt werden kann (vgl. Leenders 2001, 236).

Um jedoch der zu Beginn dieses Kapitels gestellten Frage nachzuspüren, wie erklärt werden mag, dass ein und dasselbe pädagogische Konzept sich für zwei unterschiedliche – und wie skizziert einander entgegengesetzte (vgl. Tàlos 2017, 26) – politische Konzeptionen verwenden lässt, muss der Blick auf eine Metaebene eröffnet werden, in welche sich die Montessori-Pädagogik einordnen lässt (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 9): jene Ebene nämlich, die sich mit dem Phänomen der Reformpädagogik beschäftigt. Vor allem die Ausführungen Jürgen Oelkers zu dieser pädagogischen Erscheinungsform mögen einer möglichen Antwort auf die Spur kommen. Dennoch wird den Überlegungen Oelkers die Argumentation Wolfgang Keims bezüglich der Reformpädagogik im folgenden Abschnitt gegenüber gestellt um einerseits die unterschiedlichen Blickwinkel auf das Phänomen deutlich zu machen und andererseits auch einen Argumentationsstrang zu entspinnen, der für das Resümee der gesamten Masterarbeit noch von einiger Wichtigkeit sein wird.

5.2 Zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Reformpädagogik

Schlägt ein*e Leser*in das Werk *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart* von Ehrenhard Skiera (vgl. Skiera 2010) auf, so liegt möglicherweise die Vermutung nahe, dass nach der Lektüre der ersten Seiten geklärt sei, worum es sich denn bei der so genannten Reformpädagogik nun genau handle. Umso mehr mögen die, das Kapitel eins einleitenden, ersten zwei Sätze erstaunen:

> *„Es gibt kaum einen Gegenstandsbereich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, der ähnlich umstritten ist, wie die Reformpädagogik. Dies gilt für einzelne ihrer Richtungen ebenso wie für Bilanzierungsversuche hinsichtlich ihrer Bedeutung*

und Wirksamkeit, hinsichtlich der Frage nach den ihr zugehörigen Reformmotiven und der Summe ihrer ‚Bewegungen' sowie hinsichtlich ihrer historischen Einordnung im Ganzen" (Skiera 2010, 1).

Laut Skiera lässt sich also keine genaue Definition der Reformpädagogik nennen, im Gegenteil, der Autor weist auf eine breite und differenzierte Rezeption in der wissenschaftlichen Literatur hin (vgl. Skiera 2010, 1). Doch nicht nur innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion scheint Uneinigkeit bezüglich der Frage, was denn die Reformpädagogik nun eigentlich genau sei, zu herrschen. Nach Oelkers (vgl. Oelkers 1995, 25-26) kann zwar in alltagspädagogischen Kontexten ein Zurückgreifen auf oder ein Benutzen von gewissen *„Formeln und Slogans der Reformpädagogik"* (Oelkers 1995, 25) beobachtet werden – etwa in Zeitschriftenartikeln oder Fernsehsendungen (vgl. Oelkers 1995, 25-27), wobei sich diese reformpädagogische Semantik, auf die Oelkers hier verweist, vor allem durch Schlagworte wie *„vom Kinde aus"* (Oelkers 1995, 25) oder *„natürliche Erziehung"* (Oelkers 1995, 25) auszeichnet (vgl. Oelkers 1995, 25-27). Doch abseits dieser quasi reformpädagogischen Formulierungen, die Oelkers exemplarisch nennt (vgl. Oelkers 1995, 25-27), scheint es auch im pädagogischen Alltag um eine allgemeine Definition der Reformpädagogik schlecht bestellt, Oelkers konstatiert jedoch, dass *„die reformpädagogischen Formeln (...) frei flottierend und quer zu professionellen Kontexten zur Verständigung über ‚moderne Erziehung' verwendet (werden)"* (Oelkers 1995, 26-27).

Zurückkommend auf die Feststellung Skieras (vgl. Skiera 2010, 1), gibt es jedoch unterschiedliche wissenschaftstheoretische Perspektiven auf jenes Phänomen – was auch Jürgen Oelkers bestätigt (vgl. Oelkers 2005, 11-13). Da die vorliegende Arbeit sich nicht mit allen Ansätzen auseinandersetzen kann, sollen im Folgenden zwei Positionen exemplarisch näher betrachtet werden, die sich als fruchtbar für die Bearbeitung der Forschungsfrage erweisen könnten.

Interessant mag sich die Argumentation Jürgen Oelkers für die vorliegende Arbeit unter anderem deshalb gestalten, weil jener Reformpädagogik vor allem an Sprache und Rhetorik knüpft (vgl. Oelkers 2005, 24). In seinem Werk *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmenschichte* (Oelkers 2005) argumentiert der Autor zunächst, dass eine dezidierte Epoche der Reformpädagogik per se nicht eingrenzbar und insofern eine

kritische Haltung gegenüber der klassischen Historiographie der Reformpädagogik einzunehmen sei (vgl. Oelkers 2005, 22-23). Das für die Historiographie übliche – in Oelkers Augen reduzierte – Betrachten der Reformpädagogik als pädagogische Ausprägung eines bestimmten Zeitraumes, bestimmter Orte und vor allem bestimmter Personen kritisiert der Autor (vgl. Oelkers 1995, 32). Oelkers sieht die Begründung für eine Epochentheorie lediglich in einer veränderten Rhetorik, die sich in der pädagogischen Diskussion etwa ab 1880 finden lässt (vgl. Oelkers 2005, 96). Jedoch – so Oelkers weiter – könne eine differenzierte und modifizierte Sprache eben nicht als Grundlage für die Argumentation einer eigenen Epoche der Reformpädagogik gelten (vgl. Oelkers 2005, 22). Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass – obwohl in pädagogischen Schriften bereits vor der Jahrhundertwende von einer radikal neuen Erziehung die Rede ist (vgl. Oelkers 2005, 14) – es bereits auch vor dieser Betonung des erziehlich Neuen Überlegungen und Denkrichtungen gegeben hat, im Rahmen welcher neue oder andere pädagogische Ideen ausprobiert wurden, die teilweise auch Erfolge verbuchen konnten (vgl. Oelkers 2005, 14-15): *„Damit ist keine epochale ‚neue Erziehung' verbunden gewesen, es handelte sich immer um domänenspezifische Projekte mit begrenzter Reichweite, die nicht von sich aus auf einen Epochenwechsel verwiesen"* (Oelkers 2005, 15-16). Oelkers argumentiert also im Gegensatz zu anderen Autoren, wie beispielsweise Wolfgang Keim (vgl. Keim 2013), dass eine eigene Epoche der Reformpädagogik sich nicht fassen lässt. Gleichwohl weist er auf den besonderen Zeitraum zwischen 1880 und 1930 hin – in den ja auch die These dieser Masterarbeit fällt (vgl. Oelkers 2005, 23): *„Die Erziehungsreflexion musste auf eine grundlegend neue gesellschaftliche Situation reagieren für die es vielen Hinsichten (sic!) keine Vorbilder gab"* (Oelkers 2005, 23). Insofern bleibt zunächst festzuhalten, dass Oelkers das in der Historiographie vertretene reformpädagogische Epochendenken vor allem dadurch begründet sieht, dass sich ungefähr ab 1880 die Sprache und die Rhetorik – bedingt durch veränderte gesellschaftliche Verhältnisse – in der pädagogischen Literatur wesentlich geändert haben (vgl. Oelkers 2005, 96). Wie dargestellt, vertritt Oelkers die Auffassung, dass allein an diesen veränderten Sprachgebrauch kein Epochenbeginn geknüpft werden kann, vielmehr betont er, dass es auch schon früher Reformbemühungen im pädagogischen Feld gegeben habe (vgl.

Oelkers 2010, 14). Daher kann auch keine genaue Definition im Sinne Oelkers von Reformpädagogik gegeben werden, für ihn ist *„Pädagogik im modernen Sinn (…) immer Reformpädagogik“* (Oelkers 2005, 22). Oelkers verbindet vor allem eine sprachlich-kommunikative Perspektive mit seiner Sichtweise der Reformpädagogik, was er wie folgt deutlich macht (vgl. Oelkers 2005, 22):

> *„‚Reformpädagogik‘ hieße so zunächst die Platzierung bestimmter Erziehungsthemen in der öffentlichen Diskussion, die Fixierung einer überzeugenden Sprache und die Intensivierung der damit verbundenen moralischen Diskurse anhand herausgehobener praktischer Beispiele“* (Oelkers 2005, 24).

Entgegengesetzt zu dem Standpunkt von Oelkers mögen sich die Überlegungen Wolfgang Keims als wesentlich für die vorliegende Arbeit darstellen. Seine Argumentation wird sich vor allem im Resümee als nützlich für zusammenfassende Ausführungen erweisen und soll bereits an dieser Stelle genauer skizziert werden, nicht zuletzt um die Differenz zu Jürgen Oelkers Ansatz deutlich zu machen. Wolfgang Keim versteht Reformpädagogik als eine Pädagogik, die im Gegensatz zu den traditionellen Erziehungs- und Bildungsmodellen aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg steht und liefert somit im Gegensatz zu Oelkers eine konkrete Definition (vgl. Keim 2013, 40). Neu generierte *„pädagogisch(e) Ideen, Konzepte und Modelle“* (Keim 2013, 40) ermöglichen eine Erziehung, die in Richtung der Bildung eines neuen Menschen und in Folge auf die Entstehung einer neuen Gesellschaft orientiert ist (vgl. Keim 2013, 40). Keims Definitionsansatz versteht Beginn und auch Fortgang der Reformpädagogik eingebettet in einen sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontext (vgl. Keim 2013, 39). Keim schreibt dazu:

> *„Ihre Entstehung und Entwicklung waren aufs engste verknüpft mit den sich rasch wandelnden Lebenswelten, Normen und Werten im Zuge der Hochindustrialisierung wie mit der sozialen Situation und den Befindlichkeiten spezifischer gesellschaftlicher Gruppen, des Bildungsbürgertums einerseits, der Arbeiterklasse andererseits, nicht zuletzt mit zahlreichen Reformbewegungen insbesondere kultureller Art, von denen die Reformpädagogik selbst ein Teil gewesen ist“* (Keim 2013, 39).

Insofern verknüpft Keim – und auch Ulrich Schwerdt – die Reformpädagogik also unabdingbar mit den jeweiligen gesellschaftspolitischen Bedingungen der damaligen Zeit (vgl. Keim 2013, 39-40) und macht seinen Standpunkt wie folgt klar: *„Entgegen*

dem Zeittrend zur Enthistorisierung wird damit der Versuch unternommen, die Reformpädagogik in ihrem einmaligen zeitgeschichtlichen Kontext sichtbar werden zu lassen“ (Keim/Schwerdt 2013, 10).

Obwohl sich die Ansätze Oelkers und Keims, beziehungsweise Schwerdts, in wesentlichen Punkten voneinander unterscheiden, so kann dennoch ein gemeinsames Moment identifiziert werden. Beide Argumentationen beziehen sich auf sich wandelnde politisch-gesellschaftliche Verhältnisse. Während Oelkers einerseits schlussfolgert, dass pädagogisch innovative Konzepte von Erziehung, die es historisch immer schon gegeben habe, sich an die neuen Verhältnisse sprachlich anpassten (vgl. Oelkers 2005, 22-23) und so eine Art reformpädagogischer Rhetorik entstanden sei (vgl. Oelkers 2010, 13-14; Oelkers 2005, 24), bildet sich die Reformpädagogik nach Keims Auffassung eben erst gerade aus dem historisch-gesellschaftspolitischen Kontext heraus, da dieser epochal neue pädagogische Konzepte hervorbrachte (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 35). Zur Verdeutlichung der dargestellten Positionen seien an dieser Stelle zwei Zitate beider Autoren gegenübergestellt. Oelkers Auffassung lässt sich anhand folgender Aussage unterstreichen (vgl. Oelkers 2005, 24):

> *„Die Akteure der Reformpädagogik nach 1890 entwickelten ein ausgeprägtes Modernitätsbewusstsein mit Bezug auf die eigene Tradition. Jeder pädagogische Strukturwandel, jede neue Praxis, jeder alternative Versuch muss die eigene Innovation gegen das überholte Alte abgrenzen, sich auf positive Vorbilder der Geschichte berufen und zugleich einen rhetorischen Bruch mit der defizitären Gegenwart vollziehen. Das geschieht in Medien öffentlicher Kommunikation, in denen die Abgrenzungen definiert und die Trägergruppen der Reform stabil gehalten werden“* (Oelkers 2005, 24).

Keim und Schwerdt hingegen konstatieren (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 35):

> *„Die Reformpädagogik war zweifellos ‚Kind‘ ihrer Zeit, mit dem gesamtgesellschaftlichen Umbruch nach Abschluss der ersten Phase der Industrialisierung wie dem Zusammenbruch und dem Neubeginn nach dem Ersten Weltkrieg sowie daraus resultierenden Erwartungen, Hoffnungen und Enttäuschungen unauflöslich verbunden“* (Keim 2013, 35).

Parallel zu der Diskussion ob nun retrospektiv eine eigene Epoche der Reformpädagogik eingrenzbar sei (vgl. Keim 2013, 40) oder ob vor allem die Abwandlung von Sprache und Rhetorik bereits vorhandener reformatorischer pädagogischer Ideen die Diskussion um diese neu entfacht haben mag und jene Zeit somit wie eine eigene Epoche der Reformpädagogik wirkt[66] (vgl. z.B. Oelkers 2005, 24; Oelkers 2010, 13), können auch Überlegungen bezüglich eines vermeintlichen Ausgangspunktes der Reformpädagogik differenziert betrachtet werden: nämlich jener der neu entdeckten (vgl. Scheibe 1994, 51), beziehungsweise geschickt konstruierten (vgl. Oelkers 2005, 116-130) Orientierung hin zum Kind.

Wolfgang Scheibe (vgl. Scheibe 1994) hält in seiner Monografie *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung* (Scheibe 1994) fest:

> *„Den Anfang der Pädagogischen Reformbewegung bildete eine in ihrer Art und in ihrer Intensität einzigartige Hinwendung zum Kind. Das Kind wurde gleichsam neu entdeckt. Indem es in seiner Bedeutung als Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung und Bildung neu gesehen wurde, ergaben sich mannigfache pädagogische Konsequenzen“* (Scheibe 1994, 51).

Scheibes Zitat ließe sich mit der unter anderem von Keim vertretenen Auffassung verknüpfen, dass aufgrund des veränderten gesellschaftlich-politischen Kontextes Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts grundlegend neue pädagogische Konzepte entstanden (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 35), die – geprägt durch die vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen – eben auch einen anderen Fokus auf das Kind und Kindheit richteten und diese neu definierten (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 12-13).

Einen etwas anders akzentuierten Ansatzpunkt verfolgt auch hier Jürgen Oelkers. Auch er konstatiert – wie bereits festgestellt – eine veränderte gesellschaftliche Situation am Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Oelkers 2005, 23). Allerdings weist er das neue Bild des Kindes – und das ist der wesentliche Unterschied – nicht als ein von

[66] Interessant ist, dass Skiera Oelkers Annahme, Reformpädagogik könne nicht als eigene Epoche gesehen werden, sondern kennzeichne sich vor allem durch eine besondere und neu aufgekommene Rhetorik bereits früher vorhanden gewesener pädagogischer Ideen, die sich an veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen orientieren, insofern unterstreicht, als dass Ellen Keys Idee der *„„Pädagogik vom Kinde aus““* (Skiera 2010, 91) auf Johannes Gläser zurückführt (vgl. Skiera 2010, 91).

der Gesellschaft geprägtes sondern von der Pädagogik selbst aktiv hergestelltes Bild aus (vgl. Oelkers 1988, 475). Die Besonderheiten der Reformpädagogik sieht Oelkers daher *„vor allem in dem Versuch, eine neue Sichtweise des Kindes zu entwickeln“* (Oelkers 1988, 475), er stellt also das Argument auf, dass nicht die Reformpädagogik auf ein neu entdecktes Bild des Kindes als Individuum reagierte, sondern dass sie eben dieses Bild selbst schuf (vgl. Oelkers 1988, 475). Oelkers weist darauf hin, dass es das Bild des Kindes war, das die Reformpädagogik neu zu prägen verstand, pädagogische sich am Kind orientierende Ideen, habe es bereits früher gegeben (vgl. z.B. Oelkers 2005, 96; Oelkers 1995, 33-35). Der Autor hält fest: *„Neu ist vor allem die Energie und Reichweite der Publizistik, an der sich nicht nur Außenseiter, sondern auch die Sprecher von Eliten beteiligten“* (Oelkers 2005, 96). Oelkers Argument heißt diesbezüglich also, dass lediglich Vermarktung und Kommunikation an die Öffentlichkeit grundlegend verändert wurden, die Reformpädagogik aber nicht von sich behaupten könne, grundlegend neue pädagogische Ideen generiert zu haben (vgl. Oelkers 2010, 14).

Oelkers Theorie der sprachlich-rhetorischen Konstruktion der Reformpädagogik soll nun im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Montessori-Pädagogik verdeutlicht werden, denn einerseits ist das Konzept der italienischen Pädagogin und dessen Verbreitung zentral für die vorliegende Arbeit, andererseits ist Maria Montessori sicherlich zum *„pädagogischen Establishment“* (Oelkers 1996, 184) der damaligen Zeit zu zählen, weshalb die Verdeutlichung Oelkers Gedankengang anhand Montessoris Theorie auch beispielhaft für seine Erklärung des Phänomens der Reformpädagogik insgesamt fruchtbar gemacht werden könnte. In Oelkers Ansatz mag sich der Schlüssel für eine Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dieses Kapitels – also weshalb die Montessori-Methode an die unterschiedlichen und einander teilweise entgegengesetzten politischen Konzepte der Sozialdemokratie und des Faschismus anpassbar war – verbergen. Der endgültige Versuch einer Beantwortung dieser Fragestellung soll in einem abschließenden Resümee unternommen werden.

Die Ausführungen Keims dienten, wie bereits erwähnt, zur Eröffnung zweier unterschiedlicher Perspektiven auf das Phänomen Reformpädagogik und werden erst in Resümee und Ausblick nochmals relevant für diese Arbeit, es soll daher nicht

verwundern, wenn sie für den Rest des fünften Abschnitts nicht mehr in die Ausführungen miteinbezogen werden.

5.3 Zur sprachlich-rhetorischen Konstruktion der Reformpädagogik am Beispiel des Montessori-Konzepts

Wie kann nun, der Argumentation Jürgen Oelkers folgend, die sprachlich-rhetorische Konstruktion der Montessori-Pädagogik dargestellt und somit beispielhaft seine generelle Hypothese zum Phänomen Reformpädagogik verdeutlicht werden? Der Ansatz des Autors soll anhand ausgewählter Beispiele aus primären Literaturquellen Maria Montessoris verdeutlicht werden.

5.3.1 Zur Trennung zwischen alter und neuer Pädagogik

Ein erstes Beispiel für die sprachliche Konstruktion der Reformpädagogik stellt zunächst eine scharfe rhetorische Trennung zwischen althergebrachten und innovativen pädagogischen Konzepten dar (vgl. Oelkers 2005, 14). Nur wenn die Gegensätzlichkeit zwischen alter und neuer Erziehung stark akzentuiert ist, kann gleichsam ein förmlicher *„Bruch mit vorangegangenen Epochen“* (Oelkers 1995, 33) dargestellt werden, der für die positive Besetzung und besondere Hervorhebung der neuartigen Pädagogik notwendig zu sein schien (vgl. Oelkers 1995, 33). In Montessoris Schriften wird dieser Bruch mit der alten Epoche, also der althergebrachten Schule und deren durch Lehrpersonen vertretene veraltete Erziehungsmethoden, unter anderem an folgendem Beispiel deutlich:

> *„Conosciamo bene questo triste spettacolo. Nella classe c’è il maestro faccendiere, che travasa le cognizioni nelle teste degli scolari. Per riuscire nella sua opera gli è necessaria la disciplina dell’immobilità, dell’attenzione forzata nella scolaresca; e al maestro conviene poter maneggiare con larghezza premi e castighi, per costringere a tale attitudine coloro che sono condannati ad essere i suoi ascoltatori*[67]*“* (Montessori 1948/1999, 14).

[67] Wir kennen dieses traurige Schauspiel gut. In der Klasse gibt es einen geschäftigen Lehrer, der das Wissen in die Köpfe der Kinder füllt. Damit er seine Arbeit bewerkstelligen kann, benötigt er starre Disziplin und erzwungene schulische Aufmerksamkeit; und es erweist sich als günstig für den Lehrer, mit Belohnungen und Strafen zu arbeiten, um jene, die dazu verdammt sind, seine Zuhörer zu sein, zu solch einem Verhalten zu zwingen (Übersetzung CST).

Während Montessori hier die aktive Tätigkeit der Lehrperson der passiven Rolle der Lernenden gegenüberstellt, welche zum Zuhören und Artigsein mittels Sanktionen gezwungen werden (vgl. Montessori 1948/1999, 14), zeichnet die *dottoressa* an anderer Stelle ein ganz anderes Bild einer*eines sich im Sinne ihrer Pädagogik zurücknehmenden und den Kindern Raum zur Entfaltung ermöglichenden Lehrenden (vgl. Montessori 1950/1999, 147):

> *„Anche la figura nuova del nostro maestro ha suscitato interesse e discussioni: il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino; e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a se stesso il merito*[68]*"* (Montessori 1950/1999, 147).

5.3.2 Zur besonderen Natur des Kindes

Neben der sprachlichen Konstruktion einer alten und negativ konnotierten Pädagogik und der Hervorhebung von neuen und besseren Erziehungsmethoden, kann eine besondere Beschreibung der Natur des Kindes als Dreh- und Angelpunkt der reformpädagogischen Konstruktion verstanden werden (vgl. z.B. Oelkers 1988, 475). Montessori führt aus:

> *„Aber in ihm wirkt eine globale Kraft, eine ‚schöpferische menschliche Kraft', die es anregt, den Menschen seiner Zeit, seiner Zivilisation zu bilden; und durch seine absorbierende Fähigkeit verfährt es nach den Wachstumsgesetzen, die für die gesamte Menschheit gleich sind"* (Montessori o.J./1972, 52).

Diese Position Montessoris, also dass in dem Kind verborgene Kräfte schlummern, die es gilt zu ihrer natürlichen und ordnungsgemäßen Entwicklung anzuregen, wurde bereits unter Punkt 5.1 erläutert. Doch wie konstruiert die Italienerin ihre Theorie diesbezüglich sprachlich-rhetorisch?

Oelkers bezeichnet das Sprechen von der Natur des Kindes und der damit einhergehenden natürlichen und vor allem planvollen Entwicklung als Aufbau von *„Optionen einer reformpädagogischen Anthropologie"* (Oelkers 1996, 183). *„Das*

[68] Auch unser neues Rollenverständnis die Lehrperson betreffend hat Interesse und Diskussionen ausgelöst: der passive Lehrer, der vor dem Kind das Hindernis der eigenen Aktivität beseitigt, der eigenen Autorität, bis das Kind aktiv wird; und der zufrieden ist, wenn er es alleine agieren und Fortschritte machen sieht, ohne sich diesen Verdienst selbst zuzuschreiben (Übersetzung CST).

Wesen des Kindes wird mit der Natur gleichgesetzt, die Erziehung muss sich von Erwachsenenprojektionen frei halten und sich ganz auf die Natur beziehen, wenn sie kindgemäß verfahren will“ (Oelkers 2005, 120). Diese Sichtweise der Natur des Kindes ist laut Oelkers mit dem Bild des überlegenen und idealen Kindes verknüpft (vgl. Oelkers 2005, 120). Nur wenn um die Natur des Kindes aber auch dessen Ideal gewusst und es diese achtend erzogen wird, kann gewährleistet werden, dass die Entwicklung des Heranwachsenden sich naturgemäß, optimal und alle Potenziale ausschöpfend vollziehen kann. Wer den Prozess stört, oder „*nicht vom Ideal des Kindes ausgeht“* (Oelkers 2005, 120) riskiert *„den Verlust der besten Kräfte des Menschen“* (Oelkers 2005, 120). Wird keine Rücksicht auf die Natur des Kindes genommen, so passiert es, dass *„die unschuldige Natur des Kindes (...) unter der Erziehungspraxis (leidet)“* (Oelkers 2005, 121) und eben nicht alle Kräfte und Potenziale der Heranwachsenden ausgeschöpft und erreicht werden (vgl. Oelkers 2005, 120).

Allerdings weist Oelkers darauf hin, dass es – so nicht nur das Problem der Montessori-Pädagogik – jedoch keine biologischen oder psychologischen Grundlagen für die Annahme der beschriebenen kindlichen Natur gab (vgl. Oelkers 2005, 124). Aus diesem Grund *„musste die Stilisierung des Kindes einem Mythos überlassen werden“* (Oelkers 2005, 124).

5.3.3 Zur Mythisierung des Kindes und dessen Natur

Nachdem die wirkliche Natur des Kindes also nicht empirisch belegbar war, musste sie mythisiert werden (vgl. Oelkers 2005, 124). Dabei weist Oelkers darauf hin, dass *„es (...) nicht so sehr um die wirkliche als vielmehr um die ideale Natur des Kindes (ging)“* (Oelkers 2005, 124). Doch wie kann die Mythisierung der kindlichen Natur und des Kindes insgesamt nun konkret charakterisiert werden? Es erscheint zunächst sinnvoll zu überlegen, was unter einem Mythos überhaupt verstanden werden kann. In Anlehnung an eine Definition, die Oelkers gibt (vgl. Oelkers 2005, 116), kann unter einem Mythos eine Darstellungsart und Sichtweise bestimmter Geschehnisse oder Objekte verstanden werden, die sich nicht auf wissenschaftliche Erklärungsmodelle oder Erkenntnisse stützt, das Darzustellende jedoch zu einem ganzheitlichen Bild verflicht und gleichzeitig stilisiert (vgl. Oelkers 2005, 116). Ein Mythos sucht also

ganzheitliche Erklärungen, obwohl dies – schon allein aufgrund einer fehlenden theoretisch-wissenschaftlichen Untermauerung – eigentlich nicht möglich ist (vgl. Oelkers 2005,116-117). Obwohl die Kinderpsychologie – die bereits in der Zwischenkriegszeit solch einen empirischen Unterbau hätte bieten können – zu jener Zeit dabei war sich ansatzweise zu etablieren (vgl. Oelkers 2005, 122), konnte auch sie der Mythisierung der kindlichen Natur nicht mit wissenschaftlichen Erklärungen zu Leibe rücken (vgl. Oelkers 2005, 116). Die folgende Aussage Oelkers mag jedoch auch darauf hindeuten, dass eine wissenschaftliche Fundierung mythisierender Erklärungsmodelle – zumindest vonseiten der Reformpädagogik – nicht erwünscht gewesen sein mag: *„Es ging nicht so sehr um die wirkliche als vielmehr um die ideale Natur des Kindes, die weder biologisch noch psychologisch beschrieben werden konnte, sondern mythisch imaginiert werden musste“* (Oelkers 2005, 124). In Maria Montessoris Schriften finden sich immer wieder Hinweise auf diese von Oelkers beschriebene Mythisierung der Natur des Kindes. Während Montessori zwar auf die durch wissenschaftliche Beobachtungen bestätigte Natur des Kindes hinweist (vgl. Montessori o.J./1972, 2), wendet sie sich bei deren konkreter Beschreibung gerade nicht wissenschaftlichen Erklärungen zu. Die Pädagogin konstatiert: *„Solo la natura, che ha stabilito talune leggi e ha determinato alcuni bisogni nell'uomo in via di sviluppo, può dettare il metodo educativo determinato dal fine, che è quello di soddisfare i bisogni e le leggi della vita*[69]*“* (Montessori 1952/1999, 77) und hebt so die natürliche und planvolle Entwicklungsordnung der Natur hervor, ohne jedoch genauer auf diese einzugehen (vgl. Montessori 1952/1999, 77; Montessori o.J./1992, 54). Auch an folgendem Textausschnitt kann festgemacht werden, dass Montessori sich bei der Beschreibung der kindlichen Natur nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt, sondern sich mythischer Erklärungsmodelle behilft: *„All das mag unklar erscheinen, aber es hellt sich auf, sobald wir auf die Einzelheiten eingehen: Das Kind hat einen Geist, der fähig ist, Wissen zu absorbieren, und hat das Vermögen, sich selbst zu bilden“* (Montessori o.J./1972, 3). Als Beweis für diese besondere kindliche Natur dient

[69] Nur die Natur, die Gesetzmäßigkeiten festgelegt und Bedürfnisse der menschlichen Entwicklung bestimmt hat, kann die Erziehungsmethode vorschreiben, die von jenem Ziel bestimmt wird, die Bedürfnisse und Gesetze des Lebens zu befriedigen (Übersetzung CST).

eine *„oberflächliche Beobachtung“* (Montessori o.J./1972, 3), nämlich jene des kindlichen Spracherwerbs (vgl. Montessori o.J./1972, 3-4):

> *„Das Kind spricht die Sprache der Eltern; das Erlernen einer Sprache aber ist eine große geistige Errungenschaft; keiner hat das Kind unterrichtet, und doch weiß es, perfekt die Substantive, die Verben und die Adjektive zu gebrauchen. Die Entwicklung der Sprache beim Kind zu studieren ist hochinteressant, und alle, die sich damit beschäftigt haben, stimmen in der Ansicht überein, daß der Gebrauch der Worte und Namen, der ersten Elemente der Sprache, in einer bestimmten Periode des Lebens auftritt, als bestünde eine feste Zeitregel für die Äußerung dieser kindlichen Aktivität. Das Kind scheint treu einem ihm von der Natur auferlegten strengen Programm zu folgen“* (Montessori o.J./1972, 3-4).

Obwohl Montessori ein Stück vor der eben zitierten Passage von *„in letzter Zeit durchgeführte(n) Beobachtungen“* (Montessori o.J./1972, 2) spricht, die einen Beweis für die spezielle Natur des Kindes liefern (vgl. Montessori o.J./1972, 2) und die auf wissenschaftliche Erkenntnisse hindeuten würde, bleibt sie später in dem Textabschnitt eine genaue Erklärung der wissenschaftlichen Ergebnisse schuldig.

Doch nicht nur die mythische Imagination einer kindlichen Natur ist für Oelkers ein Aspekt der reformpädagogischen Konstruktion. Wenn die Natur des Kindes mythisch und einem natürlichen Plan folgend angelegt ist, so muss die optimale Entfaltung dieser Natur zu einem besonderen Ergebnis führen, weshalb auch das Wesen des Kindes mythisch konstruiert werden musste (vgl. Oelkers 2005, 125-126):

> *„‚Vom Kinde aus’ kann man dann erziehen, wenn eine ‘tiefere’ Einfühlung der Seele des Kindes gegeben ist. Diese Einfühlung ist die Fiktion des Erwachsenen, aber der kann die Überzeugung gewinnen, der inneren, symbolischen Wirklichkeit des Kindes besonders nahe zu sein”* (Oelkers 2005, 126).

Maria Montessori vergleicht es mit dem des christlichen Messias und beschreibt das kindliche Leiden in der althergebrachten Schule und die Repression der kindlichen Natur mit dem Leidensweg Jesu Christi (vgl. Oelkers 2005, 118-119; Montessori 1950/1999, 304-306). Das Kind wird – dem Messias gleich – unterdrückt, es wird von Familie und Gesellschaft in die Schule geschickt, wo es eingeschlossen wird und der Willkür der Lehrerperson ausgeliefert ist (vgl. Montessori 1950/1999, 305).

„E, una volta entrato nel locale a cui è stato destinato, una maestra chiude la porta. Da quell'istante essa è padrona e signora, e comanderà a quel gruppo di anime, senza testimoni e senza appello. La famiglia e la società hanno consegnato il bambino alla sua autorità. Gli uomini hanno lanciato al vento quel seme degno di compassione, e il vento l'ha fatto cadere lì. Le tremule e delicate membra dovranno stare inchiodate su un banco per più di tre ore d'agonia, per tre ed altre tre, e per molti giorni, mesi ed anni. Eccolo, il bambino nel banco, sotto gli sguardi severi che obbligano i due piedini e le due manine a star ferme immobili, appoggiate sul banco, come i chiodi di Cristo costringevano il corpo di lui all'immobilità della croce" (Montessori 1950/ 1999, 305).

Montessori beschreibt das erzwungene unbewegliche Sitzen der Kinder auf ihren Bänken analog zu dem ans Kreuz gebundenen Christus (vgl. Montessori 1950/1999, 305). Wozu dient dieser Vergleich des Kindes mit dem christlichen Heilsbringer? Oelkers findet eine Erklärung für diesen Ansatz: *„Gleichbedeutend mit dem Grossen und Guten ist das Kind nur dann, wenn eine Stilisierung seines Leidens vorausgesetzt werden kann"* (Oelkers 2005, 118).

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass rhetorisch einerseits eine Konstruktion einer Natur des Kindes auf reformpädagogisch-konzeptioneller Seite erfolgte, andererseits auch jene eines Optimalfalls der natürlichen Entwicklung, wobei *„Erziehung (…) dann gleichbedeutend (wäre) mit der Einfühlung in die natürliche Entwicklung des Kindes, alles andere würde den Leidensweg verstärken und nicht das Glück befördern"* (Oelkers 2005, 126). Die kindliche Unschuld beziehungsweise das eigentlich im Kind wohnende Potential wird dabei mit der Natur des Kindes verknüpft, die Gesellschaft verhindert jedoch die glückliche Entfaltung der naturgegebenen Anlagen durch Unterdrückung und Raub der Kindheit (vgl. Oelkers 2005, 115). Zusammen mit der angesprochenen Unterdrückung und dem daraus resultierenden Leiden des Kindes ergibt sich eine Art doppelbödiges Bild: wäre das Kind nicht von der Gesellschaft beziehungsweise den Erwachsenen unterdrückt worden, so hätte es all seine Potentiale voll entfalten können. Gerade weil es aber unterdrückt wurde, gelingt dies nicht, was ein Leiden des Kindes zu Folge hat (vgl. Oelkers 2005, 113-118).

„Der romantische Mythos des unschuldigen, zugleich ahnungsvollen und in seinem Wesen überlegenen Kindes stabilisiert die reformpädagogische Grundüberzeugung,

dass der wesentliche Effekt der bisherigen Erziehungspraxis Leiden sei. Erziehung wird zu einer negativen Kausalität, aber zugleich stabilisiert sie mit dem romantischen Mythos die positive Alternative, nämlich die einzig richtige Erziehung ‚vom Kinde aus'. Diese Doppelung von Kritik und Praxis wird zu einem großen öffentlichen Thema, das allmählich die paternalen Erziehungsvorstellungen als veraltet und ‚nicht kindgemäß' erscheinen lässt. (…) In öffentlichen Diskursen wenigstens wird die Kindzentrierung zu einer vorherrschenden moralischen Begründung, die ‚strenge' Auffassungen der Erziehung als ‚autoritär' brandmarken kann und sich als Motiv wie als Disposition durchsetzen" (Oelkers 2005, 126).

5.4 Schlussfolgerungen aus den vorangegangenen Überlegungen

Wie könnten nun die in diesem Kapitel getätigten Überlegungen für eine mögliche Beantwortung der Forschungsfrage dieses Kapitels, also jener nach einer Erklärung für die Anwendung Montessori-Pädagogik in einander entgegengesetzten politischen Konzepten, zusammengeführt werden?

Der dazu notwendige Gedankengang geht zunächst von einer Feststellung des Montessorianers und Wegbegleiters Maria Montessoris, E. Mortimer Standing aus, aus dessen Sicht die universelle Anwendung des Montessori-Konzepts nicht bedenklich ist, sondern sogar dessen Richtigkeit und Wichtigkeit betont und hervorhebt (vgl. Standing 2009, 38):

„In den vergangenen (...) Jahren haben Menschen der verschiedensten religiösen und politischen Bekenntnisse Maria Montessoris pädagogisches System angewandt – und immer mit segensreiche (sic!) Wirkung. Die Prinzipien ihrer Pädagogik gründen auf Eigenschaften, die den Menschen aller Rassen und Nationen gemeinsam sind" (Standing 2009, 38).

Wenn Standing sich hier auf universalmenschliche Eigenschaften bezieht, so liegt der Schluss nahe, dass damit die von Maria Montessori beschriebene Natur des Kindes gemeint ist, welche sich, einer natürlichen Ordnung folgend, mit der richtigen Pädagogik zu ihren höchsten Potenzialen entwickeln vermag (vgl. Montessori o.J./1992, 84). Doch genau diese Theorie einer Natur und einer damit zusammenhängenden Mythisierung des Kindes sind laut Jürgen Oelkers jene Eckpunkte der Reform- und insofern auch der Montessori-Pädagogik, die eben nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren, sondern aufgrund der fehlenden

theoretischen Basis sprachlich-rhetorisch konstruiert und mythisiert werden mussten (vgl. Oelkers 1988, 482): *„Die ‚Natur des Kindes' muß irgendwie realistisch verstanden werden, aber es ist keine empirische Beschreibung denkbar, mit der diese Realität auch tatsächlich erfaßt werden kann"* (Oelkers 1988, 482). Diese fehlende theoretische Untermauerung, die mit rhetorisch-sprachlichen Formulierungen überspielt werden konnte, mag als genau der Grund betrachtet werden, weshalb eine mannigfaltige Anwendungsmöglichkeit der Montessori-Pädagogik innerhalb verschiedener politischer Kontexten möglich wurde. Das Konzept der Montessori-Pädagogik kann so, einer Schablone gleich, in verschiedene politische Handlungsrahmen eingepasst werden, da die fehlende theoretische Fundierung der Montessori-Pädagogik es in alle politischen und ideologischen Richtungen sprachlich argumentierbar macht. *„Im Grunde leben viele Entwürfe nur von ihrer postulativen Sprache (…). In dieser Sprache können Widersprüche mit Pathos überlagert werden, das etwa den bedrohten Zustand der Welt, das Leiden des Kindes und die Erziehungsreform zusammenstimmen kann, um pädagogisches Bewußtsein zu verändern"* (Oelkers 1988, 477). Die Veränderung des pädagogischen Bewusstseins mag sowohl für Sozialismus als auch Faschismus das schlagende Argument für den Einsatz der Montessori-Pädagogik gewesen sein, da ein verändertes pädagogisches Bewusstsein in ihren Augen schließlich zu einer Herausbildung der besten Potenziale der Kinder und schließlich zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse führen würde. Dass sich die konkreten Vorstellungen von Gesellschaft und gesellschaftlicher Ordnung bei Faschismus und Sozialismus unterschieden, spielt für die Anwendung desselben pädagogischen Konzepts keine Rolle. Es erschien für beide Zielvorstellungen passend.

Im Rahmen dieses Kapitels sollte also gezeigt werden, dass die Montessori-Pädagogik sich nicht nur in den politischen Handlungsrahmen des Sozialismus im Wien der Zwischenkriegszeit einpassen ließ, sondern auch in jenes des italienischen Faschismus. Jürgen Oelkers liefert mit seinem Ansatz zur sprachlichen Konstruktion der Reformpädagogik generell, aber auch zu dem der Reformpädagogik zugeordneten Ansatz der Montessori-Pädagogik eine mögliche Erklärung für die mögliche

Adaptierbarkeit der Montessori-Pädagogik an unterschiedliche politische Bedingungen. Die fehlende fundierte theoretische Basis und die über dies hinwegtäuschende scharfe Sprache und Rhetorik der Montessori-Pädagogik machten diese fruchtbar für einen Anschluss an verschiedene politische Kontexte. Im nun folgenden Abschlusskapitel der vorliegenden Arbeit sollen nun im Anschluss die getätigten Erkenntnisse des Textes einer Beantwortung der zu Beginn aufgestellten Forschungsfragen zugeführt sowie Überlegungen angestellt werden, weshalb sich eine Fallanalyse, wie sie hier vorgestellt wurde, durchaus relevant und fruchtbar für die bildungswissenschaftliche Forschung erweisen mag.

6. Resümee und Ausblick

In den vorangegangenen Kapiteln wurde nunmehr der Versuch getätigt, zunächst ausgehend von der Biographie einer zentralen Protagonistin der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit, die Geschichte dieser Organisation zu rekonstruieren. Im Anschluss daran folgte eine Skizzierung der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen jener Zeit und es wurde festgestellt, dass vor allem im Wien der 1920er Jahre der Sozialdemokratie der Aufbau eines *„gegenkulturellen Netzwerkes“* (Maderthaner 1993, 36) gelungen war, das – als Gegensatz zu bürgerlichen Lebensweisen konstruiert – die gesellschaftliche Ordnung in der sozialistischen Gesellschaft bestimmte (vgl. Maderthaner 1993, 36). Dabei nahm eine Schulreform einen zentralen Stellenwert ein und der Sozialdemokrat Otto Bauer sprach dezidiert die Rolle der Pädagogik bei der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse an (vgl. Bauer 1921, 5). Für die sozialdemokratischen Politiker*innen der damaligen Zeit scheint klar gewesen zu sein, wie wichtig Pädagogik, Schule, schulreformatorische Veränderungen aber auch Bildung generell für die Änderung und Stabilisierung politischer Systeme sein mögen (vgl. Bauer 1921, 5). Josef Luitpold Stern macht diese Überzeugung in seinem Text *Klassenkampf und Massenschulung* deutlich, wenn er schreibt (vgl. Stern 1930):

> *„Unsere Pflicht ist es, unsere Aufgabe, unsere Sendung, den Proletarier und die Proletarierin zu bilden, zu gestalten. In einer Darstellung der Niederlande aus jener Zeit, da der Weltverkehr der Gegenwart entstanden ist, um das Jahr 1600 herum, ist zu lesen, daß damals in den Niederlanden jedes Haus eine Schiffahrtschule, kein Haus ohne Seekarte war. Unser sei das Werk, jede Arbeiterstube zur Schule des Sozialismus zu machen, jeden Arbeiter, jede Arbeiterin zu einem Gefäß der Revolution“* (Stern 1930, 34).

Im Zuge der Recherchen konnte schließlich eine Kooperation zwischen wichtigen sozialdemokratischen Politikern der damaligen Zeit und der Montessori-Bewegung beschrieben werden, ebenso hatte Maria Montessori selbst gute Kontakte zur Wiener Stadtregierung (vgl. z.B. Stiaßny 1926, 5; Montessori 1928, 187). Dabei lag der Nutzen für beide Seiten klar auf der Hand. Die Sozialdemokratie war für ihr gegenkulturelles Netzwerk auf der Suche nach einem pädagogischen Konzept, das beim Erreichen des gesetzten Ziels, nämlich der Herausbildung eines

selbstbewussten und gebildeten Proletariats, dienlich war (vgl. Oelkers 2005, 282; Bauer 1921, 16; Tesarek 1933, 109). Die Montessori-Pädagogik, die auf die Entwicklung der besten Anlagen und Potentiale Heranwachsender ausgerichtet ist, schien ihr dabei – unter anderem – für das sozialdemokratische Lebenskonzept sehr gut geeignet zu sein (vgl. Jugendamt der Stadt Wien 1932, 9; Tesarek 1933, 75-76; Tesarek 1933, 112). Nun könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass pädagogische Konzeptionierungen, die für eine bestimmte politische Richtung und Position fruchtbar erscheinen, nicht auch passend für andere politische Überzeugungen sein können. Im Fall der Montessori-Pädagogik trifft jedoch diese Vermutung nicht zu, wenn – zeitgleich zu den Entwicklungen in der Wiener Zwischenkriegszeit – die Entwicklung des Montessori-Konzepts im faschistischen Italien bedacht wird. Hélène Leenders (vgl. Leenders 2001) wies im Rahmen ihrer Dissertation nach, dass Montessoris Pädagogik bei den faschistischen Politikern Italiens großen Anklang fand und sich sogar für eine staatliche Schulreform, die *riforma gentile*, nutzbar machen ließ (vgl. Leenders 2001, 68). Wenn Otto Bauer 1921 feststellt: *„Der Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis ist daher ein Spiegelbild und eine Begleiterscheinung der Umwälzungen, die sich in der Gesellschaft selbst, in der ökonomischen, sozialen und politischen Struktur der Gesellschaft vollziehen“* (Bauer 1921, 5), wird nochmals die Bedeutung der Pädagogik für den Sozialismus deutlich. Auch Nazareno Padellaro, ein faschistischer Politiker und Befürworter der Methode Montessoris (vgl. Leenders 2001, 75) meint: *„Eine Tatsache müssen wir allerdings im Auge behalten, nämlich daß alle großen pädagogischen Schlachten außerhalb der eigentlichen pädagogischen Grenzen geschlagen werden, auf politischem Gebiet“* (Padellaro 1934, 13). Diese angeführten Zitate zeigen erneut klar, dass pädagogische Entscheidungen innerhalb der Politik der Zwischenkriegszeit nicht ohne weiteres getroffen wurden, da die politischen Entscheidungsträger sich der Bedeutung der Pädagogik durchaus bewusst waren (vgl. Bauer 1921, 5; Padellaro 1934, 13). Weshalb das Montessori-Konzept sich gleichermaßen gut für zwei einander entgegengesetzte politische Konzepte zu eignen vermochte, wurde in Kapitel fünf anhand des Standpunkts Jürgen Oelkers nachgespürt. Oelkers zufolge zeichnet sich die universale Anwendbarkeit der

Montessori-Pädagogik vor allem durch eine Rhetorik aus, die es schafft(e), die Bedürfnisse diverser politischer Richtungen zu adressieren (vgl. Oelkers 2005, 24). Vor allem die Hervorbringung der besten Kräfte des Menschen durch pädagogische Handlungen (vgl. Oelkers 2005, 120), aber auch die Sichtweise des Kindes als Retterfigur für die Menschheit mag für politische Konzepte, die auf gesellschaftliche Veränderungen abzielen, durchaus vielversprechend und interessant gewesen sein (vgl. Montessori o.J./1992, 131).

Insofern hat im Laufe dieser Masterarbeit eine Beantwortung der zu Beginn dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen – nach Entstehung und Entwicklung der Wiener Montessori-Bewegung im Lichte der Biografie Emma (Spira-)Planks, dem gegenseitigen Nutzen dieser Initiative und der Politik der Wiener Zwischenkriegszeit sowie möglichen Gründen für das gleichzeitige Fruchtbarmachen der Montessori-Pädagogik von der Wiener Sozialdemokratie und dem italienischen Faschismus – erfolgen können.

Doch noch steht die Bearbeitung zweier aufgeworfener Fragen an, die nun schlussendlich geklärt werden können. Einerseits wurde im fünften Kapitel der Ansatz Wolfgang Keims zur Bedeutung des gesellschaftspolitischen Kontextes für reformpädagogische Ansätze herangezogen, die Relevanz des Heranziehens jedoch bisher noch nicht erläutert. Andererseits mag sich generell die Frage nach dem bildungswissenschaftlichen Mehrwert dieser Arbeit stellen. Beide Fragen führen zu einer Antwort. Jürgen Oelkers sieht, wie schon besprochen, Reformpädagogik generell vor allem als die veränderte sprachliche Kommunikation bereits dagewesener pädagogischer Ideen, die sich ungefähr ab Beginn des 20. Jahrunderts nicht zuletzt aufgrund neuer Kommunikationstechnologien durchzusetzen vermochten (vgl. Oelkers 2005, 96). Doch Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt verknüpfen Reformpädagogik vor allem mit dem Kontext, innerhalb dessen diese entstehen konnte (vgl. Keim/Schwerdt 2013, 10). Keim konstatiert:

> *„Dass Reformpädagogik und Gesellschaft unauflöslich miteinander verbunden sind, es folglich keine überzeitliche, rein pädagogische, von sozialen und politischen Kontexten abgelöste Reformpädagogik gibt, dürfte heute zumindest in der ernst zu nehmenden erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum noch bestritten werden. Ihre Entstehung und Entwicklung waren aufs engste verknüpft mit den sich rasch*

wandelnden Lebenswelten, Normen und Werten im Zuge der Hochindustrialisierung wie mit der sozialen Situation und den Befindlichkeiten spezifischer gesellschaftlicher Gruppen, (...)" (Keim 2013, 39).

Oelkers (vgl. Oelkers 2005, 96) und Keims (vgl. Keim 2013, 39) Ansatz scheinen sich also in einem Punkt einig, nämlich darin, dass sie keine unabhängige Epoche der Reformpädagogik, die sich gleichsam als pädagogisches Extrakt der besten erzieherischen Ideen herausgebildet hätte, ausmachen können. Doch während Oelkers Reformpädagogik als sprachlich-rhetorisches Konstrukt betrachtet (vgl. Oelkers 2005, 24), sieht Keim diese vor allem in die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der damaligen Zeit eingebettet und in engem Zusammenhang stehend (vgl. Keim 2013, 35). Beide Ansätze mögen sich für die vorliegende Arbeit verwenden lassen. Wenn im Rahmen von Kapitel drei der gesellschaftspolitische Kontext der Wiener Zwischenkriegszeit skizziert wurde und die daraus entstandenen politischen Implikationen wie etwa eine Schulreform betrachtet werden, so kann der Erfolg der Montessori-Pädagogik in dieser fruchtbaren Atmosphäre sicherlich nicht geleugnet werden. Das gesellschaftspolitische Klima mag eine große Rolle für den Erfolg der Wiener Montessori-Bewegung gespielt haben. Insofern kann Keims Ansatz (vgl. Keim 2013, 39) durchaus als relevant für diese Arbeit betrachtet werden. Doch auch Jürgen Oelkers (vgl. Oelkers 2005, 24) Standpunkt lässt sich für Überlegungen heranziehen. Oelkers liefert eine mögliche Erklärung dafür, weshalb sich Montessoris Pädagogik universal anwenden ließ, sogar in zwei unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Kontexten. Und genau hier setzt die bildungswissenschaftliche Relevanz ein. Wenn Pädagogik – wie nachgewiesen werden konnte – relativ einfach für politische Zwecke instrumentalisierbar und vor allem argumentierbar ist, dann kann es nur die Aufgabe der Bildungswissenschaft sein, diese Instrumentalisierung zu enttarnen und darauf aufmerksam zu machen. Diese Tatsache beweist, dass das Thema vorliegender Arbeit durchaus bildungswissenschaftliche Relevanz und Aktualität hat. Der Bildungswissenschaft käme in diesem Sinne eine hinterfragende und reflektierende Rolle zu, verknüpft vor allem mit einem aufmerksam-Machen auf aber auch einem Aufrechterhalten

gewinnbringender Auseinandersetzungen und Diskussionen bezüglich des Verhältnisses von Politik und pädagogischen Konzepten.

Ehe abschließende Gedanken zu dieser Masterarbeit angeführt werden, gilt es jedoch noch einen Blick zurück auf die der Arbeit vorangestellte Einleitung zu werfen. Inwieweit können die Forschungsergebnisse in den skizzierten Stand der Forschung eingewoben werden und stellt sich die – ausgehend vom State of the Art vorgenommene – Modellierung der Forschungsfragen retrospektiv als sinnvoll und gewinnbringend dar?

Die vorliegende Masterarbeit fügt sich ein in eine Reihe von Arbeiten – erwähnt wurden beispielsweise jene von Franz Hammerer (vgl. Hammerer 1995; Hammerer 1997) oder Harald Eichelberger (vgl. Eichelberger [2017]) – die sich mit der Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit beschäftigen. Allerdings wurde in dieser Diplomarbeit der Blick zunächst auf eine wichtige aber nicht zentral-populäre Protagonistin der damaligen Zeit gelenkt, die in den genannten Arbeiten zur Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung – mit Ausnahme eines Textes von Charlotte Zwiauer (vgl. Zwiauer 2001) – jeweils nicht im Mittelpunkt steht. Diese Verschiebung der Akzentuierung hin zu einer weniger bekannten Montessori-Pädagogin der damaligen Zeit ermöglichte mitunter einen Wechsel der Perspektive auf Entstehung und Entwicklung der Wiener Montessori-Initiative, brachte aber auch neue Impulse für weiterführende Forschungsarbeiten zutage – beispielsweise aufgrund (Spira-)Planks Darstellung der Schließung der Montessori-Schule (vgl. Plank 1987b, 62) im Gegensatz zu jener anderer Protagonist*innen (vgl. Uhlir 1993 zit. nach Hammerer 1997, 202). Als wissenschaftlich neuer Beitrag dieser Abschlussarbeit könnte vor allem gesehen werden, dass ein Anfang getan wurde, die gegenseitigen Beziehungen zwischen der Wiener Montessori-Initiative, beziehungsweise Maria Montessori selbst und der damaligen Stadtregierung aufzuzeigen und einen möglichen Nutzen dieser Kooperation zu identifizieren. Dies stellt einen Beitrag dazu dar, das Wechselspiel zwischen Politik und Pädagogik zu verdeutlichen und klar zu machen, wie sehr beide Konzepte, also jenes von Politik und Pädagogik einander zu beeinflussen vermögen aber auch, welche Folgen diese haben kann.

Klar ist, dass die vorliegende Arbeit lediglich einen kleinen Beitrag zur Aufarbeitung der Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung, deren Verhältnis zur sozialdemokratischen Wiener Stadtregierung der Zwischenkriegszeit aber auch zu der Beziehung von (Montessori-)Pädagogik und Politik darstellt. Lohnenswert wäre – im Rahmen einer anderen Arbeit – unter anderem die Frage zu bearbeiten, in welchen möglichen Verhältnissen Pädagogik und Politik generell zueinander stehen können. Hierzu gibt es zahlreiche theoretische Positionen, die sich für eine Aufarbeitung anbieten mögen.

Doch auch jenseits einer Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik lassen sich Überlegungen identifizieren, deren Anführen zum Generieren von Forschungsfragen führen mag, die in dieser Diplomarbeit nicht bearbeitet werden konnten. Einen interessanten Punkt könnte die Frage nach den jeweils geltenden Lehrplänen in Österreich und Italien der Zwischenkriegszeit darstellen. Weshalb konnte die Montessori-Pädagogik für zwei unterschiedliche Curricula eingesetzt werden? Welche Unterschiede lassen sich bei den Lehrplänen Italiens und Österreichs zur damaligen Zeit festmachen? Könnte die scheinbar universale Anwendbarkeit der Montessori-Pädagogik auch mit einer Adaptierbarkeit an verschiedene Lehrpläne erklärbar sein?

Ebenso bietet sich eine Untersuchung der Verbreitung der Montessori-Pädagogik unter dem Nationalsozialistischen Regime an. Weshalb war Adolf Hitler an der Montessori-Pädagogik nicht interessiert, wäre nicht ebenso wie für Sozialismus und Faschismus eine Anpassung des montessorianischen Konzeptes an die pädagogischen Bedürfnisse des Nationalsozialismus möglich gewesen? Oder gab es Gründe dafür, dass die Montessori-Pädagogik für diese Zwecke nicht erwünscht war?

Ein dritter Punkt, der hier noch exemplarisch für weitere Fragestellungen angeführt werden soll, betrifft die Umlegung der Untersuchung auf andere reformpädagogische Konzepte und ein Versuch des Nachweises eines gegenseitigen Nutzens von anderen Strömungen der Reformpädagogik mit politischen Positionen. So könnte festgestellt werden, ob es sich bei dem vorliegenden Beispiel der Verquickung von montessorianischer (Reform-)Pädagogik und Politik um ein außergewöhnliches Beispiel handelt, oder ob ein gegenseitiges Nutzbarmachen dieser zwei Positionen durchaus kein Einzelfall ist.

Diese weiteren Fragestellungen, die sich nach dem Schreiben dieser Masterarbeit ergeben haben zeigen, wie umfangreich das Forschungsfeld noch erweitert werden könnte. Aus diesem Umstand ergibt sich, dass konstatiert werden muss, dass auch einige Aspekte des für diese Abschlussarbeit eröffneten Forschungsfeldes nicht bearbeitet werden konnten beziehungsweise wurden. Untersuchungen zum Ende der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit oder auch eine nähere Beforschung des Verhältnisses von Maria Montessori persönlich und ihren Kontakten zur Wiener Stadtregierung wäre durchaus sinnvoll gewesen. Da jedoch das Forschungsvorhaben dieser Arbeit bereits sehr breit gewählt war – ein Umstand der bei einer weiteren Arbeit durchwegs zu vermeiden wäre – konnten alle diese Aspekte nicht ebenfalls im Rahmen des vorliegenden Textes detailliert bearbeitet werden.

Maria Montessoris pädagogische Ideen mögen – solange deren Verquickung mit unterschiedlichen politischen Konzepten nicht bedacht wird – durchaus Positives verprechen, nämlich die Rettung des Kindes durch die richtige pädagogische Zuwendung und somit auch das Heil der Gesellschaft (vgl. Montessori o.J./1992, 131). Doch sobald hinter die Fassade jenes blendenden Nimbus, der in den Augen der Anhängerschaft Montessoris die Methode erstrahlen lässt, geblickt wird, so kann erkannt werden, dass ein Verbreiten pädagogischer Ideen um jeden Preis durchaus Schattenseiten hat, die zwar kleingeredet werden können – doch dies vermag die mit dem Verbreiten verknüpfte Problematik nicht zu schmälern.
Das in dieser Arbeit angeführte Exempel für die Vermischung pädagogischer und politischer Interessen zeigt, dass auch auf den ersten Blick unpolitisch erscheinende pädagogische Konzepte durchaus – ob willentlich oder nicht – zu einem Instrument politischer Systeme werden können (vgl. Oelkers/Böhm 2001, 9). Der Vergleich mit dem Trojanischen Pferd mag an dieser Stelle etwas hinken, verdeutlicht jedoch, dass es wesentlich ist, hinter pädagogische Fassaden zu blicken. Denn ein unkritischer und nicht reflektierter Umgang mit Konzepten egal welcher pädagogischen Richtung könnte – gleichsam der Geschichte Trojas – folgenreich enden.

„Equo ne credite, teucri[70]!“

Laokoon

Verg,aen2, v48

[70] Traut nicht, ihr Teukrer, dem Pferd (Übersetzung CST)!

7. Literaturverzeichnis

ACHS, Oskar (Hrsg.) (1985): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Jugend und Volk: Wien.

ACHS, Oskar (1993): Das Rote Wien und die Schule. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 122-141.

ACHS, Oskar/KRASSNIGG, Albert (1974): Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk: Wien/München.

ADLER, Max (1926): Politische oder soziale Demokratie. Ein Beitrag zur sozialistischen Erziehung. In: PFABIGAN, Alfred/LESER, Norbert (Hrsg.) (1981): Max Adler. Ausgewählte Schriften. Österreichischer Bundesverlag: Wien, 163-216.

ARBEITSKREIS DER MONTESSORI SCHULE (Hrsg.): Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessorischule. Selbstverlag: Wien, [1-15].

ASMUSS, Burkhard (2014): Die Entente. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/erster-weltkrieg/kriegsverlauf/entente.html. [1-2] (Download: 15.10.2017).

BAUER, Otto (1921): Schulreform und Klassenkampf. Ein Vortrag über die Funktionen der Schule in der Gesellschaft. Verlag der Wiener Volksbuchhandlung: Wien.

BERGER, Peter (2007): Kurze Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien.

BERNER, Emma (1937): Eine Einschlafstörung aus Todesangst. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 11 (1), S. 44-53.

BEYERKNECHT, Claudia (2012): Psychoanalytische Pädagogik und Montessori-Pädagogik in der Wiener Zwischenkriegszeit. Das wechselseitige Zusammenspiel von Psychoanalytischer Pädagogik und Montessori-Pädagogik im Wien der Zwischenkriegszeit und deren Repräsentation in der Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Hochschulschrift: Wien.

BIHL, Wolfdieter (1983): Der Weg zum Zusammenbruch. Österreich-Ungarn unter Karl I. In: WEINZIERL, Erika/SKALNIK, Kurt (Hrsg.): Österreich 1918-1938. Geschichte der Republik 1. Styria: Graz/Wiwn/Köln, 27-54.

BÖCK, Susanne (1993): Neue Menschen. Bildungs- und Kulturarbeit im Roten Wien. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 142-153.

BRAUNEDER, Wilhelm (2000): Deutschösterreich 1918. Die Republik entsteht. Amalthea: Wien/München.

BRAUNEDER, Wilhelm (2008): Die Verfassungssituation 1918: ein Staat entsteht, ein Staat geht unter. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 15-24.

BRUCKMÜLLER, Ernst (2001): Sozialgeschichte Österreichs. Verlag für Geschichte und Politik: Wien, 2. Auflage.

CEDE, Franz (2008): Verträge definieren das Land: 1919–1955–1995. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 51-62.

DACHS, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Jugend und Volk: Wien/München.

DACHS, Herbert (1995): Das Parteiensystem. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 143-159.

EDMONDSON, C. Earl (1995): Heimwehren und andere Wehrverbände. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 261-276.

EICHELBERGER, Brigitte (2001): Spurensuche – auf den Lebensspuren von Lili Esther Peller-Roubiczek und der Wiener Montessori-Bewegung. In: ZWIAUER, Charlotte/EICHELBERGER, Harald (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag: Wien, S.101-118.

EICHELBERGER, Harald ([2017]): Die Geschichte der Wiener Montessori-Bewegung von 1921/22 bis jetzt. http://www.eichelberger.at/12-reformpaedagogik/montessori-paedagogik/18-die-geschichte-der-wiener-montessori-bewegung-von-1921-22-bis-jetzt. [1-22] (Download: 5.5.2017).

EPPEL, Peter (1980): Medienkoffer 3. Dokumente. Auswahl und Erläuterungen. Schulwissenschaftlicher Verlag Haase: Wien.

FAßMANN, Heinz (1995): Der Wandel der Bevölkerungs- und Sozialstruktur in der Ersten Republik. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 11-22.

FEND, Helmut (2011): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen. Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: HELLEKAMPS, Stephanie/PLÖGER, Wilfried/WITTENBRUCH, Wilhelm (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG: Paderborn, 41-53.

FISCHER, Heinz (2008): Geleitwort. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 9.

FREI, Alfred Georg (1984): Rotes Wien. Austromarxismus und Arbeiterkultur. DVK-Verlag: Berlin.

FREUD, Sigmund (1927): An Maria Montessori. In: FREUD, Ernst/FREUD, Lucie (Hrsg.) (1960): Sigmund Freud. Briefe 1873-1939. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 394.

FREUD, Ernst/FREUD, Lucie (Hrsg.) (1960): Sigmund Freud. Briefe 1873-1939. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.

GESTAPO BERLIN (Hrsg.) (1936): Nachträge I-III zur Liste 1 des schädlichen und unerwünschten Schrifttums. Selbstverlag: Berlin.

GLÖCKEL, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wiener Volksbuchhandlung. Wien.

GLÖCKEL, Otto (1939): Selbstbiograpie – Sein Lebenswerk- Die Wiener Schulreform. In: ACHS, Oskar (Hrsg.) (1985): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Jugend und Volk: Wien.

GOLDINGER, Walter/BINDER, Dieter (1992): Geschichte der Republik Österreich 1918-1938. Verlag für Geschichte und Politik/Oldenbourg: Wien/München.

HAMMERER, Franz (1995): Die Grundgedanken der Montessori-Pädagogik und deren Realisierung in Wien 1917-1938. Hochschulschrift: Wien.

HAMMERER, Franz (1997): Maria Montessoris pädagogisches Konzept. Anfänge der Realisierung in Österreich. Jugend&Volk: Wien.

HAMMERER, Franz/HABERL, Herbert ([2017]): Montessori-Pädagogik in Österreich. Rückblick, aktueller Stand und Perspektiven. http://www2.vobs.at/vs-heilgereuthe/schule/Haberl_Hammerer_Montessori-Paedagogik_in_Oesterreich.pdf. 1-12 (Download: 28.6.2017).

HASLINGER-MAYER, Jutta (2004): Lili Peller Roubiczek. Die „grande dame" der Wiener Montessori-Bewegung der Zwischenkriegszeit. https://montessori.at/montessori/publikationen/lili-peller-roubicek/. [1-4] (Download: 14.10.2017).

HENAHAN, Donal (1991): Rudolf Serkin, 88, Concert Pianist, Dies. http://www.nytimes.com/1991/05/10/obituaries/rudolf-serkin-88-concert-pianist-dies.html?pagewanted=all. [1-4] (Download: 14.10.2017).

HOLM GRIPS (2015): Bemühungen um das Affidavit. http://gefluechtet.de/wp/2015/08/17/bemuehungen-um-das-affidavit/. [1-4] (Download: 17.9.2017).

HOLTSTIEGE, Hildegard (2009): Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. Verlag Herder: Freiburg/Basel/Wien.

JEHLY, Eduard (1930): 10 Jahre Rotes Wien. Generalsekretariat der christlich-sozialen Partei Österreichs: Wien.

JUGENDAMT DER STADT WIEN (1932) (Hrsg.): Die Kindergärten der Stadt Wien. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien.

KARNER, Stefan (2008): Problemfelder des wirtschaftlichen Aufbaus in Österreich 1918/19. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 205-218.

KARNER, Stefan (2013): Folgen des Ersten Weltkriegs. http://www.bmi.gv.at/cms/cs03documentsbmi/1399.pdf. 30-32 (Download: 14.10.2017).

KARNER, Wolfgang (1985): Grenzziehungsfragen der Republik Österreich nach den beiden Weltkriegen in ihrer ökonomisch-politischen Relevanz. In: ZÖLLNER, Erich (Hrsg.): Österreichs Erste und Zweite Republik. Kontinuität und Wandel ihrer Strukturen und Probleme. Österreichischer Bundesverlag: Wien, 17-42.

KEIM, Wolfgang (2013): Politische Parteien. In: KEIM, Wolfgang/SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890 – 1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Peter Lang: Frankfurt am Main, 39-85.

KEIM, Wolfgang/SCHWERDT, Ulrich (2013): Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung. In: KEIM, Wolfgang/SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890 – 1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Peter Lang: Frankfurt am Main, 9-38.

KISLINGER, Susanne Ruth (2011): Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse. Eine Spurensuche im Wien der 1920er Jahre oder Ein Beitrag zur Geschichte der Beziehungen zwischen Montessori-Pädagogik und Psychoanalyse unter Einbeziehung sozial- und zeitgeschichtlicher Überlegungen. Hochschulschrift: Wien.

KOLLER, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart, 6. Auflage.

KONRAD, Helmut (2008): Das sozialdemokratische Lager. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 63-70.

KOSTELKA, Peter (1984): Der Verfassungsbruch aus rechtsdogmatischer Sicht. In: FRÖSCHL, Erich/ZOITL, Helge (Hrsg.): Der 4. März 1933. Vom Verfassungsbruch zur Diktatur. Verlag der Wiener Volksbuchhandlung: Wien, 123-136.

KRAMER, Rita (1997): Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Fischer: Frankfurt am Main.

KRIECHENBAUMER, Robert (2008): Paralyse, Neuorientierung, Staatspartei: die Christlichsoziale Partei. In: KARNER, Stefan/MIKOLETZKY, Lorenz (Hrsg.): Österreich. 90 Jahre Republik. StudienVerlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 71-80.

LEENDERS, Hélène (2001): Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

LEHNER, Oskar (1995): Verfassungsentwicklung. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 45-58.

MADERTHANER, Wolfgang (1993): Die österreichische Sozialdemokratie 1918 bis 1934. Die größte Parteiorganisation der Welt. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 28-43.

MADERTHANER, Wolfgang (1995): Die Sozialdemokratie. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 177-194.

MADERTHANER, Wolfgang/MAIER, Michaela (Hrsg.) (2004): Der Führer bin ich selbst. Engelbert Dollfuß – Benito Mussolini Briefwechsel. Erhard Löcker: Wien.

MANG, Karl (1993): Architektur und Raum. Gedanken zum Wohnbau im Roten Wien. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 44-61.

MARKUS, Georg (1999): Sie werden lachen, es ist ernst. Eine humorvolle Bilanz unseres Jahrhunderts aus Österreich. Amalthea: Wien/München, 4. Auflage.

MELNIZ, Gerhard (1993): Von der Wohltäterei zur Wohlfahrt. Aspekte kommunaler Sozialpolitik 1918-1934. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 104-121.

MONTESSORI, Maria (1926): Die Befreiung des Kindes. In: Neue Freie Presse (26.11.1926): 1926, Nr. 22342, 7-8.

MONTESSORI, Maria (1928): Die Montessori-Erziehung. In: DORN, Klemens (Hrsg.): Favoriten. Ein Heimatbuch des 10. Wiener Gemeindebezirkes. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien, 187-190.

MONTESSORI, Maria (1948/1999): La scoperta del bambino. Garzanti Libri: Milano, 6^{a} ristampa.

MONTESSORI, Maria (1950/1999): Il segreto dell'infanzia. Garzanti Libri: Milano, 5ª ristampa.

MONTESSORI, Maria (1952/1999): La mente del bambino. Garzanti Libri: Milano, 4ª ristampa.

MONTESSORI, Maria (o.J./1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Herder: Freiburg im Breisgau, 17. Auflage.

MONTESSORI, Maria (o.J./1976): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. Herder: Freiburg im Breisgau, 10. Auflage.

MONTESSORI, Maria (o.J./1988): Kosmische Erziehung. Herder: Freiburg im Breisgau, 8. Auflage.

MONTESSORI, Maria (o.J./1992): Dem Leben helfen. Herder: Freiburg im Breisgau, 2. Auflage.

MONTESSORI, Maria (o.J./1998): Erziehung für eine neue Welt. Herder: Freiburg im Breisgau.

MUSSOLINI, Benito (1933): Die Philosophie des Faschismus in ihren Grundgedanken. In: WAGENFÜHR, Horst (Hrsg.) (1943): Der Geist des Faschismus. Ein Quellenwerk. Beck'sche Verlagsbuchhandlung: München.

NECK, Rudolf (1983): Sozialdemokratie. In: WEINZIERL, Erika/SKALNIK, Kurt (Hrsg.): Österreich 1918-1938. Geschichte der Republik 1. Styria: Graz/Wiwn/Köln, 225-248.

NEUBAUER, Tatjana (2012): Die Psychoanalytische Pädagogik und die Pädagogik Maria Montessoris – Nur eine Episode der Zwischenkriegszeit? Hochschulschrift: Wien.

o.A. (1938): Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums. Ernst Hedrich und Nachf.: Leipzig.

o.A. (2014a): Lyzeum. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php?title=Lyzeum. [1] (Download: 30.9.2017).

o.A. (2014b): Ignaz Seipel. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Ignaz_Seipel. [1-3] (Download: 30.6.2017).

o.A. (2015): Erste Montessori-Lehrerin Österreichs. http://derstandard.at/2243072/Erste-Montessori-Lehrerin-Oesterreichs. [1-4] (Download: 15.10.2017).

o.A. (2016): Emma Plank. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php?title=Emma_Plank. [1-2] (Download: 15.10.2017).

o.A. [2017]: Fluchtrouten über den Atlantik. http://juedische-emigration.geschichtswerkstatt-goettingen.de/emigration/fluchtrouten/fluchtrouten-ueber-den-atlantik.html. [1-3] (Download: 17.9.2017).

o.A. (2017a): Pädagogik. https://montessori.at/montessori/ms-paedagogik/. [1-3] (Download: 11.10.2017).

o.A. (2017b): Josef Popper-Lynkeus. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php?title=Josef_Popper-Lynkeus. [1-2] (Download: 15.10.2017).

o.A. (2017c): Josef Luitpold Stern. https://www.wien.gv.at/wiki/index.php?title=Josef_Luitpold_Stern. [1-3] (Download: 5.10.2017).

ÖHLINGER, Walter (1993): Wien 1918-1934. Im Spannungsfeld der Ersten Republik. In: Historisches Museum der Stadt Wien (Hrsg.): Das Rote Wien. 1918-1934. Eigenverlag der Museen der Stadt Wien: Wien, 8-27.

OELKERS, Jürgen (1988): Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik. In: Neue Sammlung 28, 474-485.

OELKERS, Jürgen (1995): Reformpädagogik: Aktualität und Historie. In: BÖHM, Winfried/OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Ergon Verlag: Würzburg.

OELKERS, Jürgen (1996): Erziehung vom Kinde aus. Über die Macht pädagogischer Bilder. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, Michael/SKIERA, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2. Schneider: Hohengehren, 178-194.

OELKERS, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa: Weinheim/München.

OELKERS, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Kallmeyer/Klett/Balmer: Seelze-Velber/Zug.

OELKERS, Jürgen/BÖHM, Winifried (2001): Geleitwort. In: LEENDERS, Hélène (2001): Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 8-10.

OLECHOWSKI, Richard (1985): Schul- und Bildungspolitik während der Ersten und der Zweiten Republik. In: ZÖLLNER, Erich (Hrsg.): Österreichs Erste und Zweite Republik. Kontinuität und Wandel ihrer Strukturen und Probleme. Österreichischer Bundesverlag: Wien, 99-120.

OSTERWALDER, Fritz (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie. Haupt: Bern.

PADELLARO, Nazareno (1934): Faschistische Schule und Erziehung in Italien. Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger: Weimar.

PLANK, Emma (1970): Speech at the Montessori Centennial. http://www.eichelberger.at/dokumente/65-emma-plank-vortrag-zu-ihrem-leben-mit-der-montessori-paedagogik. [1-10] (Download: 5.5.2017).

PLANK, Emma (1978) (Hrsg.): Introduction. In: Lili E. Peller. On Development and Education of Young Children. Selected Papers edited by Emma N. Plank. Philosophical Library: New York, ix-xxvii.

PLANK-SPIRA, Emma (1933a): Herbert in der Schule. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 7 (2), S. 83-88.

PLANK-SPIRA, Emma (1933b): Affektive Förderung und Hemmung des Lernens. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 7 (3-4), S. 122-128.

PLANK-SPIRA, Emma (1933c): Die Montessori-Pädagogik in der Volksschule. Die Montessori-Bewegung (Eine Artikelreihe). Schweizer Erziehungsrundschau VI/2, http://www.eichelberger.at/dokumente/72-die-montessori-paedagogik-in-der-volksschule [1-6] (Download: 5.5.2017).

PLENEFISCH, Julian (2015): Die deutsch-italienischen Beziehungen. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/aussenpolitik/die-deutsch-italienischen-beziehungen.html. [1-3] (Download: 14.10.2017).

RANG, Britta/LEENDERS, Hélène Leenders (1998): Die politische Karriere der Montessori-Pädagogik in Italien, den Vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum. In: RÜLCKER, Tobias/OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Peter Lang AG: Bern, 379-406.

RAU, Janette (2010): Der Börsenkrach von 1929. http://www.dhm.de/lemo/rueckblick/der-boersenkrach-von-1929.html. [1-2] (Download: 14.10.2017).

RAUCHENSTEINER, Manfried (2013): Österreich-Ungarn und der Erste Weltkrieg. Ein Überblick. http://www.bmi.gv.at/cms/cs03documentsbmi/1399.pdf. 4-7 (Download: 14.10.2017).

REICHSSCHRIFTTUMKAMMER (Hrsg.) (1935): Liste 1 des schädlichen und unerwünschten Schrifttums. Selbstverlag: Berlin.

ROUBICZEK, Lili (1927a): Willenserziehung. In: Die Quelle 77 (Folge 2), S. 229-233.

ROUBICZEK, Lili (1927b): Über die Hausarbeit. In: Die Quelle 77 (Folge 9), S. 885-887.

ROUBICZEK, Lili (1928): Die Montessori-Schule. Troststraße 98. In: DORN, Klemens (Hrsg.): Favoriten. Ein Heimatbuch des 10. Wiener Gemeindebezirkes. Deutscher Verlag für Jugend und Volk: Wien, 191-195.

ROUBICZEK, Lili (1929): Die Grundsätze der Montessori-Erziehung. In: ARBEITSKREIS DER MONTESSORI SCHULE (Hrsg.): Aus dem Arbeitskreis der Wiener Montessorischule. Selbstverlag: Wien, [1-15].

RÜLCKER, Tobias/OELKERS, Jürgen (1998): Vorwort. In: RÜLCKER, Tobias/OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Peter Lang AG: Bern, 9-11.

SABLIK, Karl (1983): Julius Tandler. Mediziner und Sozialreformer. Verlag A. Schendl: Wien.

SABLIK, Karl (1997): Julius Tandler. Politiker. In: VEREIN FÜR GESCHICHTE DER ARBEITERBEWEGUNG (Hrsg.): Hugo Breitner, Julius Tandler. Architekten des Roten Wien. Eigenverlag: Wien, 11.

SANDNER, Günther (2012): Sozialdemokratie in Österreich. Von den Anfängen der Arbeiterbewegung zur modernen Sozialdemokratie. Karl Renner Institut: Wien.

SCHEIBE, Wolfgang (1994): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Beltz: Weinheim/Basel, 10. Auflage.

SCHIEDER, Wolfgang (2014): Benito Mussolini. Beck: München.

SCRIBA, Arnulf (2014a): Kriegserklärungen. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/erster-weltkrieg/kriegsverlauf/kriegserklaerungen. [1-3] (Download: 14.10.2017).

SCRIBA, Arnulf (2014b): Der Völkerbund. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/weimarer-republik/aussenpolitik/voelkerbund.html. [1-3] (Download: 14.10.2017).

SKIERA, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. Oldenbourg Verlag: München, 2. Auflage.

SOZIALDEMOKRATISCHE ARBEITERPARTEI ÖSTERREICH (1888/1889): Programmatische Erschließungen des Hainfelder Parteitages 1888/89. In: DR.-KARL-RENNER-INSTITUT (Hrsg.) (o.J.): Sozialistische Politik. Die österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihrer Programme. Selbstverlag: Wien, 5-9.

SOZIALDEMOKRATISCHE ARBEITERPARTEI ÖSTERREICH (1901): Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei in Österreich, beschlossen am Parteitag zu Wien 1901. In: DR.-KARL-RENNER-INSTITUT (Hrsg.) (o.J.): Sozialistische Politik. Die österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihrer Programme. Selbstverlag: Wien, 12-15.

SPIRA, Leopold (1996): Das Jahrhundert der Widersprüche. Eine Wiener-jüdische Familienchronik. Böhlau Verlag: Wien/Köln/Weimar.

SPIRA, Nuschi (1925): Das Sommerheim der Wiener Montessorischule In: The Call of Education Band 2 (Nr. 3), S. 220-226.

SPÖ (2005): Adler, Victor. http://www.dasrotewien.at/adler-victor.html. [1-2] (Download: 15.10.2017).

SPÖ [2017]: Die Grundsätze. Die Grundwerte der Sozialdemokratie. https://spoe.at/ii1-die-grundsaetze. [1-2] (Download: 15.10.2017).

STADLER, Karl (1983): Die Gründung der Republik. In: WEINZIERL, Erika/SKALNIK, Kurt (Hrsg.): Österreich 1918-1938. Geschichte der Republik 1. Styria: Graz/Wiwn/Köln, 55-84.

STANDING, Mortimer (2009): Maria Montessori. Leben und Werk. LIT: Berlin.

STERN, Josef Luitpold (1930): Klassenkampf und Massenschulung. Verlag Wiener Volksbuchhandlung: Wien.

STIAßNY, Else (1926): Maria Montessoris Werk am Kinde. In: Arbeiter Zeitung (26.11.1926): 39, 325, 5.

STREIBEL, Robert (1996): Eugenie Schwarzwald – von vielen vergessen? Vorwort. In: STREIBEL, Robert (Hrsg.): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Picus Verlag: Wien, 9-12.

TÁLOS, Emmerich (2017): Das austrofaschistische Österreich. 1933-1938. LIT Verlag, Wien.

TÁLOS, Emmerich/MANOSCHEK, Walter (2012): Zum Konstituierungsprozess des Austrofaschismus. In: TÁLOS, Emmerich/NEUGEBAUER, Wolfgang (Hrsg.): Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur. LIT: Wien/Berlin, 6. Auflage.

TESAREK, Anton (1933): Das Kind ist entdeckt. Beitrag zu einer volkstümlichen Seelenkunde. Jungbrunnern: Wien.

TORBERG, Friedrich (1975/2015): Die Tante Jolesch. Deutscher Taschenbuch Verlag: München, 35. Auflage.

TROCH, Harald (1997): Editorial. In: VEREIN FÜR GESCHICHTE DER ARBEITERBEWEGUNG (Hrsg.): Hugo Breitner, Julius Tandler. Architekten des Roten Wien. Eigenverlag: Wien.

UCAKAR, Karl (1992): Verfassung – Geschichte und Prinzipien. In: DACHS, Herbert/GERLICH, Peter/GOTTWEIS, Herbert u.a. (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Manz: Wien, 2. Auflage, 81-95.

WAGNER, Wilhelm (2007): Bildatlas zur Zeitgeschichte Österreichs 1918-1938. Böhlau Verlag: Wien/Köln/Weimar.

WEBER, Fritz (1995): Staatliche Wirtschaftspolitik in der Zwischenkriegszeit. In: TÁLOS, Emmerich/DACHS, Herbert/HANISCH, Ernst/STAUDINGER, Anton (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933. Manz: Wien, 531-551.

WEIDENHOLZER, Josef (1978): Austromarxismus und Massenkultur. Bildungs- und Kulturarbeit der SDAP in der Ersten Republik. In: BOTZ, Gerhard/HAUTMANN, Hans/KONRAD, Helmut u.a. (Hrsg.): Bewegung und Klasse. Studien zur österreichischen Arbeitergeschichte. Europaverlag: Wien/München/Zürich, 481-500.

WEIHSMANN, Helmut (2002): Das Rote Wien. Sozialdemokratische Architektur und Kommunalpolitik 1919-1934. Promedia: Wien, 2. Auflage.

ZWEIG, Stefan (1942/2016): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. Fischer: Frankfurt am Main, 42. Auflage.

ZWIAUER, Charlotte (1995): Emma N. Plank(-Spira) (1905-1990). Von der Montessori-Pädagogik zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst 50 (Nr. 3), S. 22-31.

ZWIAUER, Charlotte (2001): Emma N. (Spira-)Plank (1905-1990). Psychoanalytisch orientierte Montessori-Pädagogik in Wien von 1922-1938 und deren Tradierung in der Emigration. In: ZWIAUER, Charlotte/EICHELBERGER, Harald (Hrsg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag: Wien, 119- 181.

ZWIAUER, Charlotte/EICHELBERGER, Harald (Hrsg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag: Wien.

8. Archivalienverzeichnis

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands:

Interview mit Emma (Nuschi) Spira Plank 1987a.

Interview mit Emma (Nuschi) Spira Plank 1987b

Zeitungsartikel:

ARBEITER ZEITUNG (1.1.1919): Die Ernäährungssorgen der deutschösterreichischen Republik. 31, Nr. 1, 9.

ARBEITER ZEITUNG (13.12.1920): Die neue Regierung und die Schulreform. Eine Massenversammlung des Vereines Freie Schule. 32, Nr. 342, 2.

ARBEITER ZEITUNG (22.3.1924): Vereine und Versammlungen. 36, Nr. 81, 11.

ARBEITER ZEITUNG (9.12.1926): Das neue Entbindungsheim der Stadt Wien. Den Müttern des Volkes für ihre schwerste Stunde. 39, 338, 8.

ARBEITER ZEITUNG (25.3.1927): Tagesneuigkeiten. 40, Nr. 83, 6.

ARBEITER ZEITUNG (13.10.1928): Abrechnung mit dem Wiener Demagogen. Die erste Lesung der Mietenvorlage. 41, Nr. 285, 2-4.

ARBEITER ZEITUNG (21.12.1930): Tagesneuigkeiten. 43, Nr. 342, 6.

DAS KLEINE BLATT (5.3.1933): Krise im Nationalrat! Die drei Präsidenten zurückgetreten. 7, Nr. 64, 1.

DER KAMPF (Oktober 1929): Die Lüge der Verfassungsrevision. 22, 10, 1-2.

DIE NEUE ZEITUNG (13.11.1918): Der erste Tag der neuen Republik. 12, Nr. 310, 1.

ILLUSTRIERTE KRONEN ZEITUNG (12.11.1918): Verzicht des Kaisers auf die Regierungsgewalt. Eine Kundgebung des Kaisers. 19, Nr. 6775, 1.

NEUE FREIE PRESSE (26.11.1926): Die Befreiung des Kindes. Nr. 22342, 7-8.

NEUE FREIE PRESSE (5.3.1933): Krise im Nationalrat. Rücktritt der Präsidenten Dr. Renner, Dr. Ramek und Dr. Strassner. Nr. 24597, 1.

9. Anhang

Kurzfassung

Vorliegende Masterarbeit widmet sich der Frage, wie das pädagogische Konzept von Maria Montessori von zwei einander entgegengesetzten politischen Richtungen vereinnahmt werden und sich als passend für unterschiedliche Ideologien und deren politische Ambitionen erweisen konnte. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Biographie Emma (Spira-)Planks, einer wesentlichen Protagonistin der Montessori-Bewegung der Wiener Zwischenkriegszeit. Anhand der Aufarbeitung (Spira-)Planks Wiener Lebensweges wird einerseits die Geschichte der Montessori-Bewegung der Wiener Zwischenkriegszeit rekonstruiert, andererseits ein Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen geworfen, aufgrund derer sich die Montessori-Bewegung im Wien der 1920er und 1930er Jahre entwickeln konnte.

Der Erfolg der Anerkennung und der Umsetzung dieses neuen pädagogischen Weges sowohl im italienischen Faschismus, als auch gleichzeitig im Wiener Sozialismus der Zwischenkriegszeit wird erst verständlich, wenn man Kenntnis der politischen Ausgangssituation hat, die persönlichen Engagements und Kontakte Maria Montessoris betrachtet und allem voran, die wissenschaftliche Unschärfe des Konzeptes berücksichtigt. Durch Mythisierung kann auch ohne wissenschaftliches Fundament dank sprachlich-rhetorischer Darstellung der Hintergrundüberlegungen und Ziele die Lehre Montessoris in diametral entgegengesetzte politische Systeme integriert werden.

Abstract

This Master Thesis is dedicated to the question how the pedagogical concept of Maria Montessori could have been collected by two opposite political directions – socialism and faschism – and how the Montessori Method could have been used for their equal ideological benefit. The biographie of Emma (Spira-)Plank, one of the first Montessori teachers in Austria, is the starting point of the Thesis. Reconstructing (Spira-)Plank's biographie helps not only to show her personal dedication to the Montessori Method, but also to trace the genesis and development of the Montessori Movement in Vienna during the first and the second World War – the Viennese "interwar period". The success as well as the implementation of this new pedagogical path in Italy's fascism and at the same time in the principles of the socialist government of Vienna in the interwar period, can only be fully understood by the knowledge of the political circumstances, the personal connections of Maria Montessori and, most of all, by the scientific indistinctness of the concept. By mythologizing the background and the aims of the concept, the theory of Montessori could have been integrated in the two totally different political concepts, only by the use of rhetoric and allegations even without a scientific base.