

„Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“
Demokratie und Volksbildung bei Ludo Moritz Hartmann
(1865-1924)

Ein Beitrag zur pädagogischen Spurensicherung
einer demokratischen Bildungsidee

D I P L O M A R B E I T

zur Erlangung des akademischen Grades

Magister philosophiae (Mag.phil.)

Magister der Philosophie

an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft
der Universität Wien

eingereicht von:

Gerold Franz Unterhumer

Wien, Oktober 2005

*„Wenn alle Menschen einmal lesen und schreiben können werden,
dann wird das Reich der Vernunft
und der Demokratie auf Erden anbrechen.“*

(John Stuart Mill)

*„Das Beste, was wir von der Geschichte haben,
ist der Enthusiasmus, den sie erregt.“*

(J.W. von Goethe)

Vorwort

Den Anlass für die Themenwahl gab ein Gespräch mit meinem Betreuer Mag. Dr. Kurt Finger, der mich auf einen Text von Ludo Moritz Hartmann mit dem Titel „Demokratie und Volksbildung“ (1921) aufmerksam machte. Die darin angesprochene Verbindung von demokratischen Implikationen für die Erwachsenenbildung in ihren Anfängen um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert weckte mein Interesse, und veranlasste mich, mich auf eine pädagogische Spurensuche und -sicherung zu begeben. Die Relevanz dieses historischen Themas ankerte in der Frage, ob und inwieweit die Hartmannsche Bildungsidee für die gegenwärtige Erwachsenenbildung einerseits ein Korrektiv darstellen könne und andererseits das Potenzial innehat, diese neu zu inspirieren.

Ich bedanke mich bei Mag. Dr. Kurt Finger für die anregenden und inspirierenden Diskussionen sowie die ausgezeichnete, geduldige Betreuung.

Besonderer Dank gilt Herrn Direktor Mag. Christian H. Stifter und seinen Mitarbeiter vom Österreichischen Volkshochschularchiv in Wien für die hervorragende und hilfreiche Unterstützung bei der Recherche für die vorliegende Arbeit.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meiner Frau Sylvia und meinem Freund Richard für die stets aufmunternden und motivierenden Worte während der Erarbeitung.

Wien, im Oktober 2005

Gerold F. Unterhumer

Anmerkungen zur Zitierweise:

Bei Zitaten, vor allem aus historischen Quellen, werden vorhandene Abweichungen – explizite Druckfehler ausgenommen – bezüglich der neuen deutschen Rechtschreibung nicht gesondert ausgewiesen oder gar derselben „angepasst“. Besondere Formulierungen und Ausdrücke sind mit dem Hinweis [sic!] gekennzeichnet. Gesperrt oder kursiv gedruckte Worte und Wortteile sowie Hervorhebungen durch Fettdruck beziehungsweise Kursivsetzung einzelner Satzelemente werden hingegen berücksichtigt und unverändert übernommen. Auslassungen und Einfügungen sind durch eckige Klammern [...] und dem Zusatz „G.U.“ gekennzeichnet, bibliographische Angaben erfolgen in runden Klammern (). Längere zitierte Passagen sind vom Fließtext abgehoben und eingerückt.

Gender splittling:

Zur leichteren Lesbarkeit wird, falls nicht anders angegeben, im Plural die männliche Form für beide Geschlechter verwendet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	I
Inhaltsverzeichnis	II
1. Einleitung	6
2. Biographische Notiz	13
2.1. Die Eckdaten	13
2.2. Das soziale Umfeld.....	14
2.2.1. Der Vater – Moritz Hartmann	14
2.2.2. Die Mutter – Bertha Hartmann (geborene Rödiger).....	19
2.3. Erziehung in der Tradition von 1848.....	22
3. Kritische Würdigung L. M. Hartmanns volksbildnerischer Aktivitäten	30
4. Die Adressaten.....	45
4.1. Wien um 1900 - Der historische Hintergrund	45
4.1.1. Exkurs: Obdachlosigkeit als Indikator der Lebensverhältnisse.....	51
4.2. Schule und Zugang zu Wissen für alle	53
4.3. Vorträge und Lektüre für ‚jeden‘ - Der Wiener Volksbildungsverein	56
4.4. Die Arbeiterschaft im Visier der ‚volkstümlichen Universitätsvorträge‘	61
4.5. Das Volksheim – Ein Palast des Wissens für das Volk.....	65
4.6. Frauen im Fokus des ‚Athenäums‘	70
4.7. Erfolge durch Zielgruppenorientierung – ein Resümee	75
5. Pädagogisch-didaktische Implikationen einer demokratischen Bildungskonzeption ...	81
5.1. Ziele und Wege.....	81
5.2. Die Fachgruppen als ‚didaktische Gipfel‘	90
5.3. ‚Dem Kind die Schule, dem Erwachsenen die Volkshochschule!‘	96
5.4. Aufklärung durch Denkschulung	99
6. Die historische Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Erwachsenenbildung	106
6.1. Zur Vielschichtigkeit der Person Ludo Moritz Hartmann.....	108
6.2. Bedeutung und Stellenwert für die gegenwärtige Erwachsenenbildung.....	116
7. Ein Blick zurück... ..	120
7.2. ...und nach vorn	121
Quellenverzeichnis	122

Anhang	131
Anhang 1: Verzeichnis der Publikationen von Ludo Moritz Hartmann.....	132
Anhang 2: Brief von Ludo Moritz Hartmann an Friedrich Jodl.....	138
Anhang 3: „An die Herren Vortragenden:“	139
Anhang 4: „Demokratie und Volksbildung“ von Ludo Moritz Hartmann.....	141
Anhang 5: Aufruf zur Gründung eines Volksheimes (Volkshochschule) (1901)	145
Anhang 6: „Ludo Hartmann“ von seiner Tochter Else Paneth (ohne Jahresangabe)....	147
Anhang 7: Brief von Prof. Wettstein an k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht...	151

Ehrenwörtliche Erklärung

Lebenslauf

1. Einleitung

Der österreichische Historiker, Sozialdemokrat und Volksbildner Ludo Moritz Hartmann (1865-1924) schrieb 1920 in der Zeitschrift „Volksbildung“ über sein Verständnis über das Verhältnis von Demokratie und Volksbildung am Beginn der Ersten Republik: „Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich die Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird eine wirkliche Volksbildung jemals durchgeführt werden, außer auf dem Boden der Demokratie“. (HARTMANN 1920)

Hartmann brachte hier einen politischen (Demokratie) und einen pädagogischen Begriff (Volksbildung) in Verbindung. Dieses Junktim stellte zur Zeit der Ersten Republik, mit ihren sozialen und politischen Konfliktkonstellationen und der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung in Wien eine innovative, weil nicht allgemein gewünschte Forderung dar. Das Engagement des Bildungsbürgers Hartmann für die unterprivilegierten Klassen Zugang zu Bildung und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu erhalten, wurde von den offiziellen Stellen, vor allem in finanzieller Hinsicht nur in bescheidenem Ausmaß unterstützt und vielerorts mit Skepsis betrachtet. Doch Zeit seines Lebens blieb er seinen bildungspolitischen Idealen treu und er gilt heute als Initiator und Mitbegründer von vielen volksbildnerischen Einrichtungen, wie zum Beispiel der heutigen Volkshochschule Ottakring (ehemals Volksheim Ottakring). Aber auch seine lebenslange Forderung nach der Installation von sogenannten Volksprofessuren – in Analogie zu den Lehrkräften im öffentlichen Bildungswesen und an den Universitäten – kann als Hinweis für die demokratische Fundierung seiner Bildungstheorie betrachtet werden. In den nahezu fünfunddreißig Jahren seiner volksbildnerisch aktiven Zeit, die von zahlreichen Hindernissen und Rückschlägen gekennzeichnet war, konnte er eine Vielzahl von Erfolgen erringen, die weitreichende Wirkung erzielten und deren Folgen bis heute für die institutionalisierte Erwachsenenbildung spürbar sind. Wilhelm Filla weist auf die ungebrochene Aktualität von Hartmanns volksbildnerischen Vorstellungen hin und hebt unter anderem „die Verknüpfung von Systematisierung und Dezentralisierung von Bildungsarbeit mit dem Ziel, „Denkschulung“ zu leisten und (wissenschaftliches) Wissen allgemein zugänglich zu machen, das heißt zu demokratisieren.“ (FILLA 1992, S. 92) hervor.

Von besonderem Interesse erscheinen vor diesem Hintergrund die Fragen nach Hartmanns Demokratieverständnis und die praktische Umsetzung seiner darauf wurzelnden Bildungstheorie.

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung sieht sich auch am Beginn des 21. Jahrhunderts mit den rezidivierenden Forderungen nach der Demokratisierung des Zuganges zu Bildung und einer zielgruppenorientierten Vermittlung konfrontiert.

Das Interesse der gewärtigen Erwachsenenbildung an Didaktik „aus konstruktivistischer Perspektive“ (vgl. SIEBERT 2000) und die Auseinandersetzung mit der Implementierung der „neuen“ Medien (Internet und e-learning) (vgl. BÜTIKOFER/HOCHSTRASSER 2002) kann unter dem Aspekt der Demokratisierung (des Wissens) interpretiert werden.

Der Zugang zu Informationen – und in weiterer Folge zu Wissen – wurde und wird durch die technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte (Stichworte: Internet, E-Learning) leichter und schwieriger zugleich: Leichter, weil nahezu überall und jederzeit erreichbar - Schwieriger, weil der Zugriff auf diese Informationen selbst wiederum Wissen und Fähigkeiten verlangt, die den Zugang zu ihnen auf jenen Personenkreis einschränkt, der jene Ressourcen auch aufbringen und nutzen kann. Aber auch die didaktische Forderung nach Zielgruppenorientierung und Befähigung zum Selbst-Lernen (Stichwort „Selbstgesteuertes Lernen“) kann letztlich unter dem Aspekt der Demokratisierung betrachtet werden.

Auffallend ist jedoch, dass der Aspekt der Demokratisierung in der einschlägigen Literatur nur marginal thematisiert wird, und Marktorientierung und Evaluation im Vordergrund der Entscheidungsprozesse stehen.

Die Erwachsenenbildung (Volksbildungsbewegung) jener Zeit stand vor enormen Herausforderungen und hatte mit Problemen zu kämpfen, die heute in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung nur marginale Berücksichtigung findet. Hans Tietgens weist auf eine Vergangenheitsblindheit der gegenwärtigen Erwachsenenbildung hin, wenn er konstatiert:

„Für die Aufarbeitung der Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung erscheinen die Probleme und Anforderungen noch unter einem etwas anderen Akzent. Sie stehen im Schatten der Tendenz, allein das für wertvoll zu halten, was als neu hingestellt werden kann. Ohne den Innovationsgestus scheint nichts mehr möglich in Gang zu

setzen. Es wird dann eher ärgerlich beiseite geschoben, wenn der Zeithistoriker nachweist, dass das eine oder andere so neu nicht ist, wie es hingestellt wird. Dabei käme es der Gegenwart zugute, wenn identifiziert werden kann, was das wirklich Neue ist.“ (TIETGENS 2001, S. 17)

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Bildungstheorie eines Begründers und Proponenten der Wiener Volksbildungsbewegung und deren Umsetzung in bildungspolitischer und didaktischer Hinsicht. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie sehr die Demokratisierungsforderung in der Erwachsenenbildung schon in ihren institutionalisierten Anfängen ein zentrales Anliegen und entscheidenden Motivator darstellte. Diese Erkenntnisse können helfen den Demokratisierungsanspruch von aktuellen Bildungsintentionen in der Erwachsenenbildung – abseits von Effizienzerfordernissen und Marktorientierung – auf jenen Fokus zu verschieben und in Entscheidungssituationen klarere Orientierung zu bieten. Diese Diplomarbeit möchte weiters einen Beitrag zur Spurensicherung der pädagogischen Leistungen eines aktiven Wiener Volksbildners „der ersten Stunde“ leisten.

Der Blick in die Vergangenheit und damit auf die eigenen Wurzeln sensibilisiert für die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft. Das alleinige Verharren und ehrfurchtsvolle Staunen vor den historischen Ereignissen gibt dem gegenwärtigen Leben keine Kraft, jedoch stellt das Wissen über die Geschichte der Erwachsenenbildung eine gestaltende Kraft für die anstehenden Herausforderungen dar. In Anlehnung und Erinnerung an die Worte Friedrich Nietzsches, der auf die Gefahr und die Bedeutung der Historie für das Leben hinwies, ist es die Absicht dieser Arbeit ihre mögliche Relevanz für die gegenwärtige Erwachsenenbildung in diesem Sinne verstanden zu wissen.

„(...) jeder Mensch und jedes Volk braucht je nach seinen Zielen, Kräften und Nöthen eine gewisse Kenntniss der Vergangenheit (...): aber nicht wie eine Schaar von reinen, dem Leben nur zusehenden Den kern, nicht wie wissensgierige, durch Wissen allein zu befriedigende Einzelne, denen Vermehrung der Erkenntnis das Ziel selbst ist, sondern immer nur zum Zweck des Lebens und also auch unter der Herrschaft und obersten Führung dieses Zweckes.“ (NIETZSCHE 1996, S. 38)

Zusätzliche Aktualität ist durch zwei Gedenktage, die in direktem Zusammenhang mit dem Diplomarbeitsthema stehen, gegeben: Am 14. November 2004 jährte sich der Todestag von Ludo Moritz Hartmann zum achtzigsten Mal und am 24. Februar 2006 wird die Volkshochschule Ottakring, die als „Volksheim“ von Hartmann maßgeblich mitbegründet wurde, ihr 105jähriges Bestehen feiern.

Als Forschungsfragestellungen werden Hartmanns Demokratieverständnis und die Auswirkungen auf seine Bildungstheorie und in weiterer Folge auf die Umsetzung seines didaktischen Konzeptes im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen.

Inwiefern stellte sein Verständnis von Demokratie die Basis - das Fundament - seiner pädagogischen Tätigkeit dar?

Die Arbeit wird sich demnach zwei Forschungsschwerpunkten widmen:

1. Mit welchen Zielgruppen hat Hartmann konkret gearbeitet? Wer waren die Adressaten seiner Bildungsbemühungen? An welche Bevölkerungsschichten richtete er seine volksbildnerischen Bildungsbemühungen? Gibt es Hinweise, die darauf schließen lassen, dass Hartmann in einer ständisch organisierten und in vielen Lebensbereichen strikt getrennten Bevölkerung gegen Ende der Monarchie und am Beginn der Ersten Republik eine Demokratisierung des Zuganges zur Bildung, insbesondere für die, vom damaligen Bildungssystem Benachteiligten, erwirken und ermöglichen wollte?

2. Wie versuchte er seine fachlichen Inhalte didaktisch umzusetzen? Welche Methoden kamen in der Volksbildung in seinen Veranstaltung zum Einsatz? Zeichnete sich seine Bildungsidee auch in der pädagogisch-didaktischen Gestaltung und Planung seiner volksbildnerischen Kurse ab? Und wie zeigt sich in seinen didaktischen Modellen, dass seine Bildungstheorie einem demokratischen Impetus entspringt? Inwieweit motivierte und konstituierte sein Demokratieverständnis seine konkrete Bildungsarbeit, insbesondere im Hinblick auf die didaktische Umsetzung seiner Bildungsbemühungen? Und nicht zuletzt soll der Frage nachgegangen werden, ob und in wieweit Hartmanns demokratische Bildungsidee ein Korrektiv für die gegenwärtige Erwachsenenbildung darstellen kann.

Die Forschungshypothese lautet demnach:

Weil in Ludo Moritz Hartmanns Bildungskonzept der Demokratiedanke und seinen Leitprinzipien Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit ein konstituierendes Element darstellen, lassen sich diese

1. in seiner Zielgruppenorientierung, besonders in seiner Hinwendung an die vom damaligen Bildungssystem Benachteiligten, und
2. in der Methodik und Didaktik seiner konkreten Bildungsarbeit nachweisen.

Zur Bearbeitung der Fragestellung wird erstens Primärliteratur, wie Bücher und Artikel in Zeitschriften und Broschüren, aber auch Unterlagen und Werke, die Hartmann im Rahmen seiner volksbildnerischen Tätigkeit erstellt hat, herangezogen und textkritisch analysiert. Auswahlkriterium für die Quellen aus diesem umfangreichen Fundus wird ihre Relevanz zum Verhältnis Demokratie und Volksbildung darstellen.

Zweitens wird jene Sekundärliteratur berücksichtigt, die dem Historiker, Volksbildner und Sozialdemokraten gewidmet ist und seine Bedeutung als Mitbegründer einer institutionalisierten Volksbildung an der Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts beschreibt und analysiert. Auch Porträts und Nekrologe von Zeitgenossen werden bei der Darstellung der Vielschichtigkeit der Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann Beachtung finden.

Zur Beantwortung der Zielgruppenfrage werden drittens Auswertungen und Statistiken aus den Jahresberichten des Wiener Volksbildungsvereines, der volkstümlichen Universitätsvorträge, des Volkheim Ottakring sowie des Frauenbildungsvereines Athenäum herangezogen. Mit Hilfe dieser Quellen soll ein Bild der Teilnehmerstruktur (Verteilung nach Geschlecht und Alter, Beruf, sowie sozialer Herkunft beziehungsweise Klassenzugehörigkeit) und der didaktischen Modelle Hartmanns in seinen Veranstaltungen gezeichnet und hinsichtlich der Fragestellung untersucht werden.

Der Rückschluss von der Rekonstruktion der historisch vorfindlichen Praxis auf das Bildungskonzept von Ludo Moritz Hartmann stellt eine induktive Methode dar. Es wird dabei angenommen, dass sich eine zu formulierende Bildungskonzeption einem demokratischen Impetus als konstituierendes Element verdankt, die sich an der historischen Praxis festmachen lässt.

Es wird aufzuzeigen sein, wie sehr Hartmanns Demokratieverständnis sein Engagement und seine volksbildnerischen Aktivitäten geleitet, motiviert und konstituiert hat. Die Formulierung einer Hartmannschen Bildungskonzeption soll einen Beitrag zur Spurensicherung der pädagogischen Leistungen in den institutionellen Anfängen der Wiener Volksbildung leisten.

Im ersten Kapitel erfolgt ein kurzer Abriss der Biographie Hartmanns, in dem auch die Lebensgeschichten seiner Eltern, Moritz und Bertha, Berücksichtigung finden. Der Fokus dieser Streiflichter liegt hierbei auf deren jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen, und ihrer Funktion als Erziehungsfaktoren. Aber auch das soziale Umfeld, in dem Ludo Moritz

aufwuchs, gerät dabei ins Blickfeld. Dieses und das ideelle Erbe werden als bedeutende Sozialisationsfaktoren vorgestellt, die das Demokratieverständnis und das bildungspolitische sowie volksbildnerische Engagement Hartmanns wesentlich determinierten.

Eine kritische Würdigung der volksbildnerischen Aktivitäten steht im Zentrum des zweiten Kapitels. Dabei wird deutlich, wie breit gefächert seine Bemühungen um eine Etablierung einer systematischen, institutionellen Volksbildung waren. Gewürdigt werden sowohl seine organisatorischen Leistungen als auch seine sozialen Kompetenzen bei der Umsetzung seiner Bildungsidee. Es zeigt sich dabei auch, welchen politischen und ideologischen Widerständen seine Projekte realiter ausgesetzt waren.

Das dritte Kapitel widmet sich den Adressaten, zu denen in erster Linie die bildungsbenachteiligten Gruppen zählten. Priorität genossen dabei die Arbeiterschaft und die Frauen. Die dargestellten Daten aus den Jahresberichten des Wiener Volksbildungsvereines, der volkstümlichen Universitätsvorträge, des Volksheims Ottakring sowie des Frauenbildungsvereines Athenäum bekunden die Heterogenität der Hörschaft hinsichtlich gesellschaftlicher, sozialer und geographischer Faktoren. Hartmanns deklarierte Ausrichtung auf die Interessen und Lebenserfahrungen der Lernenden zeugt von einer frühen Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung. Sein Interesse galt in erster Linie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und stellte den Lerninhalt in den Hintergrund. Antworten auf diese Fragen erhoffte er sich aus den ersten empirischen Untersuchungen in Form von Hörerinnen und Hörerbefragungen im Rahmen der volkstümlichen Universitätsvorträge, deren Ergebnisse er 1904 publizierte und damit zu den Pionieren einer wissenschaftlich-empirischen Fundierung der institutionellen Erwachsenenbildung gezählt werden kann.

Die pädagogisch-didaktischen Implikationen seiner demokratischen Bildungskonzeption gelangen im vierten Kapitel zur Untersuchung. Nach der Darstellung der von den Wiener Volksbildungseinrichtungen intendierten Ziele und Wege, dem sich entwickelten intrinsischen Mehrstufensystem im Volksheim Ottakring und dessen Fachgruppen als didaktische Gipfel werden anhand eines Informationsblatt, von dem die Autorenschaft Hartmanns mit größter Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, neun didaktische Prinzipien extrahiert, welche bis heute nichts von ihrer pädagogischen Potenz eingebüßt haben. Die demokratischen Leitgedanken „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ stellen

die Ankerpunkte des Hartmannschen Bildungsideals dar Denkschulung zu leisten und erhalten durch ihre handlungsrelevante Umsetzung eine pädagogische Dimension.

Im fünften Kapitel stehen die Vielschichtigkeit und die Bedeutung der historischen Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann für die gegenwärtige Erwachsenenbildung im Mittelpunkt der Betrachtung. In blitzlichtartigen Sequenzen zeigen sich die Ambivalenzen einer wirkmächtigen Persönlichkeit, deren Durchsetzungskraft und Prinzipientreue von seinen Mitstreitern verehrt und von seinen Kontrahenten gefürchtet war. Hartmann offenbart sich in den Einschätzungen und Nekrologen seiner Zeitgenossen als starke Persönlichkeit, die jedoch bevorzugt in der zweiten Reihe stand, aber gerade dadurch die Fäden umso konsequenter führte. Abschließend wird in der Formulierung von zehn Thesen der Versuch unternommen die Relevanz und Modernität der Hartmannschen Bildungskonzeption für die gegenwärtige Erwachsenenbildung heraus zu streichen.

Im Anhang finden sich ausgewählte Texte, sowohl von Hartmann selbst verfasst, als auch von Zeitgenossinnen und Zeitgenossen. Jedes der sechs Dokumente steht beispielhaft für eine biographische Dimension im Zusammenhang seines volksbildnerischen Engagements. Der Text über „Demokratie und Volksbildung“ (HARTMANN 1920), der den zentralen Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt, ist ebenfalls ungekürzt wiedergegeben.

Als Ergebnis der Recherchen in der Österreichischen Nationalbibliothek, dem Österreichischen Volkshochschularchiv (ÖVA) und dem Wiener Landes- und Stadtarchiv entstand ein Verzeichnis der wissenschaftlichen und populären Schriften und Artikel von Ludo Moritz Hartmann. Basierend auf den Arbeiten von STIFTER/DOSTAL et al. (2000) wurde dieses Register, welches zwischen den Produkten als Wissenschaftler und als Volksbildner und Politiker differenziert, ergänzt und ebenfalls in den Anhang als Beitrag zu einer Spurensicherung aufgenommen.

2. Biographische Notiz

2.1. Die Eckdaten

Ludo Moritz Hartmann wurde am 2. März 1865 als zweiter Sohn¹ von Moritz und Bertha Hartmann in Stuttgart (Deutschland) geboren. 1868 übersiedelte die Familie nach Wien, wo Ludo Moritz am 4. Juli 1883 am Gymnasium in der Wasagasse, im 9. Wiener Gemeindebezirk, die Matura ablegte und anschließend an der Universität Wien sein Studium der Geschichte begann. Seine Studien führten ihn nach Berlin und Straßburg, wo er bei bedeutenden Wissenschaftlern, wie zum Beispiel beim späteren Literaturnobelpreisträger Theodor Mommsen² in Berlin studierte. 1887 promovierte er cum laude zum Doktor der Philosophie in Berlin (vgl. FELLNER 1985, S. 130). Zwei Jahre später, 1889, erschien seine Habilitationsschrift „Untersuchungen zur Geschichte der byzantinischen Verwaltung in Italien (540-750)“ und das zuständige Ministerium bestätigte die Ernennung zum Privatdozenten für römische Geschichte und Geschichte des Mittelalters. Doch daraus ergab sich für ihn zunächst keine fixe Anstellung an der Universität Wien; erst kurz vor seinem Tod wurde er am 30. Juli 1924 zum ordentlichen Professor ernannt. (vgl. FELLNER 1985; RIECKENBERG 1966)

Er wandte sich nun der außeruniversitären Volksbildung zu und trat dem Zweigverein „Wien und Umgebung“ des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereines als ordentliches Mitglied bei. Am 5. Jänner 1890 gab er sein „Debüt“ im 7. Wiener Gemeindebezirk mit einem Vortrag über Graf Mirabeau, einem Wegbereiter der Französischen Revolution (vgl. FILLA 1992, S. 67). In den darauf folgenden 34 Jahren wurde er zum Initiator und maßgeblichen Mitbegründer zahlreicher Volksbildungseinrichtungen, wie zum Beispiel der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“, des Frauenbildungsvereines „Athenäum“ sowie des „Volksheim Ottakring“ und damit zu einer zentralen Persönlichkeit der Wiener Volksbildungsbewegung.

Am 21. Jänner 1893 heiratete Ludo Moritz Hartmann, Grete Chrobak (1869-1946), die Tochter eines Wiener Gynäkologen. Im selben Jahr wurde seine Tochter Else (1893-1978, verheiratete Paneth) und 1894 sein Sohn Heinrich (Heinz) Moritz (1894-1970) geboren.

¹ Sein älterer Bruder Heinrich verstarb im September 1865, also ein halbes Jahr nach Ludo Moritz Geburt.

² (Christian Matthias) Theodor Mommsen (1817-1903) erhielt 1902 für sein Werk „Römische Geschichte“ den Nobelpreis für Literatur.

Ludo Moritz Hartmann war politisch sehr aktiv und trat um 1901³ der Österreichischen Sozialdemokratischen Partei bei. Von Dezember 1918 bis November 1920 war er der erste österreichische Gesandte der Republik Deutsch-Österreich in Berlin. Am 12. März 1919 erfolgte die Angelobung zum Abgeordneten im Nationalrat, aus dem er, nach dem Scheitern der Regierungskoalition am 9. November 1920 ausschied. Ab Dezember 1920 bis zu seinem Tod im Jahre 1924 bekleidete er ein Mandat im Bundesrat als Vertreter Wiens.

Bis zu seinem Tod am 14. November 1924 widmete er sich mit „persönlichem Mute, Güte [und; G.U.] Opferbereitschaft“ (PRIBRAM 1925 zit. n. FILLA et al. 1992, S.115) der Errichtung und Etablierung von institutionalisierter Erwachsenenbildung, vor allem auf Wiener Boden.

2.2. Das soziale Umfeld

Der folgende Blick auf das soziale Umfeld – insbesondere die familiäre Prägung – beabsichtigt, zu einem besseren Verständnis des Engagements und der Konsequenz Ludo Moritz Hartmanns hinsichtlich seiner volksbildnerischen Ambitionen und Aktivitäten zu führen. Zudem ist er der Versuch einer Spurensuche nach den Wurzeln seines Demokratieverständnisses.

2.2.1. Der Vater – Moritz Hartmann

Moritz Hartmann (1821-1872), führte ein bewegtes Leben als politischer Dichter, Publizist und Revolutionär. (vgl. FELLNER 1985, S. 100) Geboren wurde er am 15. Oktober 1821 in Duschink bei Pribram (Böhmen) als Sohn eines jüdischen Hammerwerkbesitzers und der Tochter eines Kreisrabbiners in Jungbunzlau. (vgl. HAACKE 1966, S. 737). Er wandte sich früh vom Judentum ab und war seit 1838 katholisch. Er besuchte das Gymnasium in Prag und die Lateinschule der Piaristen in Jungbunzlau, um nach dem Willen seiner Eltern an der Universität Prag mit dem Studium der Medizin zu beginnen. Doch bereits zwei Jahre später ging er 1840 nach Wien, um sich hier ganz der Literatur und der Schriftstellerei zu widmen. Seinen Unterhalt verdiente er als Erzieher und Hofmeister⁴.

³ Das Beitrittsjahr wird unterschiedlich angegeben.

⁴ Hofmeister: Hauslehrer in adeligen und großbürgerlichen Familien (DUDEN 2003). In einem zeitgenössischen Konversationslexikon aus dem 19. Jahrhundert wird der Begriff Hofmeister wie folgt

(vgl. HAACKE 1966, S. 737; FRENSDORF 2003, S. 697) Im Jahr 1845 veröffentlichte er in Leipzig seinen ersten Gedichtband „Kelch und Schwert“, der den österreichischen Zensurbestimmung zum Opfer fiel, da darin das Hussitentum glorifiziert wurde. Sein zweites Werk „Neuere Gedichte“ erschien 1846 ebenfalls in Leipzig⁵. Auf der Flucht vor der polizeilichen Verfolgung kam er nach Brüssel und Paris, wo er auf Heinrich Heine traf. Doch dieser schätzte die literarischen Qualitäten der Hartmannschen Schriften gering und urteilte über ihn: „...die neun Musen..., die mögen ihn nicht, das haben mir seine Gedichte bewiesen.“ (HAACKE 1966, S. 738) Moritz Hartmanns Biograph in der Allgemeinen Deutschen Biographie, Friedrich FRENSDORFF (2003) beschrieb dessen Bedeutung für die deutsche Literatur mit den Worten: „Seine Erzählungen (...) bilden in der Fülle und Frische, vielleicht auch in der Sorglosigkeit, wie sie Improvisationen eigen, einen köstlichen Theil unserer der Unterhaltungslectüre gewidmeten Litteratur.“ (S. 697)

Doch nicht Moritz Hartmanns schriftstellerische Erzeugnisse selbst und deren Bedeutung für die zeitgenössische Literatur sind Anlass der Erwähnung in dieser Arbeit, sondern deren Stellenwert im Gesamtbild seiner Persönlichkeit, die auch in seinen politischen Aktivitäten Ausdruck fand. Denn seine liberalen, vormärzlichen Dichtungen und die damit verbundene polizeiliche Verfolgung machten ihn in der Öffentlichkeit bekannt und als er 1847 nach Böhmen zurückkehrte, wurde er als Abgeordneter des Distriktes Leitmeritz in das Frankfurter Parlament gewählt. Er setzte große Hoffnungen in die bürgerliche Revolution und kämpfte für die Erhaltung der Deutschen in Böhmen im „großen Vaterlande“. (FRENSDORF 2003, S. 697) Politisch bezog er auf der äußersten Linken Position und war auch bereit für seine Überzeugungen zu kämpfen. So ging er 1848 in den

beschrieben: „Ein Hofmeister (lat. Magister, Praefectus curiae) ist ein Hauslehrer im Mittelalter, der auch für Betreuung außerhalb des Schulbereichs verantwortlich ist. Er ist einer der ersten Hofbeamten der deutschen Kaiser und Könige. Seine Amtsfunktion bestand zunächst in der Leitung der königlichen Hauswirtschaft und im Dienen um die private Person des Monarchen. Derartige Beamte kamen auch an anderen Fürstenhöfen und auch bei kleinern Dynasten vor. Das Hofmeisteramt gewann im 15. Jahrhundert nach und nach die Bedeutung eines Staatsamtes, und der Hofmeister entfaltete schließlich an den deutschen Fürstenhöfen nahezu die Wirksamkeit eines Haus- und Kabinettsminister. Die ältesten Hofmeister in Deutschland waren klösterliche Wirtschaftsbeamte, welche als Adlaten der Abte die weltliche Geschäftsführung besorgten. Noch jetzt wird in manchen Gegenden der Verwalter eines größeren Gutes Hofmeister genannt; außerdem ist die Bezeichnung für Hauslehrer üblich. (MEYERS KONVERSATIONS-LEXIKON 1890-92)

⁵ Leipzig war ab den zwanziger Jahren bis zur Mitte des 19. Jahrhundert das wichtigste Zentrum der österreichischen Emigration. Die Handels- und Messestadt entwickelte sich sehr rasch in eine liberale und demokratische Richtung. „Die hier vorherrschenden freiheitlichen Tendenzen übten große Anziehungskraft auf die benachbarten österreichischen Länder aus, in denen das Polizei- und Zensursystem Metternichs die bürgerliche Emanzipationsbewegung zu ersticken drohte.“ (WOLFGGRAMM 1959, S. 225 zit. n. MÁDL 1969, S. 189) Wenn die politisch und dichterisch aktiven österreichischen Emigranten auch in Leipzig von Metternichs Macht bedroht wurden, gingen sie weiter nach Brüssel, in die Schweiz oder nach Paris. (vgl. MÁDL 1969, S. 189f)

Oktoberkämpfen gemeinsam mit Robert Blum und Julius Fröbel nach Wien, um sich den Revolutionären anzuschließen.

Nachdem der konstituierende Reichstag in Wien auf kaiserlichen Befehl geschlossen und nach Kremsier verlegt worden war, „legitimierte“ die Anwesenheit der radikal-demokratischen Reichstagsabgeordneten und einiger „linker“ Abgeordneten aus Wien den Widerstand der Revolutionäre gegen die kaiserlichen Truppen. Der Aufstand wurde jedoch von Alfred Fürst zu Windischgrätz (1787 – 1862) blutig niedergeschlagen.

Über 4000 Menschen kamen bei der Belagerung Wiens durch die k.k. Armee ums Leben, 2400 wurden verhaftet, 500 verurteilt, davon 25 zum Tode. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 80) Während Robert Blum hingerichtet und Julius Fröbel verhaftet wurde, gelang Moritz Hartmann in letzter Sekunde die Flucht aus Wien nach Frankfurt.

Er übersiedelte mit dem Frankfurter „Rumpfparlament“ nach Stuttgart und blieb bis zu dessen Auflösung Abgeordneter. Nach der Teilnahme am Badischen Aufstand musste er endgültig aus Deutschland fliehen und es folgten Jahre der Wanderschaft, die ihn in die Schweiz, nach England⁶ und Frankreich führten. Von seinem Hauptaufenthaltort Paris, unternahm er Reisen nach England, Holland, Belgien und Italien. Er lebte von Beiträgen für Zeitungen und Zeitschriften – so berichtete er für die „Kölnische Zeitung“ als Korrespondent vom Krimkrieg (1854 – 1855) in der Türkei. Durch eine Beinverletzung, mit der er vom Kriegsschauplatz zurückkehrte (vgl. FRENSDORF 2003, S. 698), war er längere Zeit ans Bett gefesselt und wurde – zurück in Paris – „ein Anziehungspunkt für viele prominente Intellektuelle und Flüchtlinge“. (FELLNER 1985, S. 101) 1860 erhielt er in der Schweiz das Angebot – obgleich er kein einschlägiges Studium abgeschlossen hatte (vgl. FRENSDORF 2003, S. 697) – an der Genfer Akademie Vorlesungen über die Geschichte deutscher Literatur zu halten.

⁶ „Die Überwachung der politischen Flüchtlinge in London (...) setzte unmittelbar nach dem Siege der Reaktion in Europa ein. Mit den Flüchtlingen scheint sich auch ein Heer von Agenten (...) nach London begeben zu haben, denen die Aufgabe zufiel, sowohl über die dortigen revolutionären Geheimbünde als auch über das Leben und Treiben der einzelnen Personen ihren Regierungen erschöpfende Berichte zu übermitteln.“ (BRÜGEL 1924, S. 347) Ein Agent mit dem Decknamen Berndt, der auch regelmäßig im Hause von Karl Marx verkehrte, lieferte folgenden Bericht an die österreichische Botschaft über Moritz Hartmann, dessen Vertrauen er sich offenbar ebenfalls „erschlichen“ hatte: „London, 8. Juli 1850. Der als Dichter und linkes Mitglied des Frankfurter Parlaments bekannte Moritz Hartmann ist heut von hier nach Helgoland gegangen. Die steckbriefliche Beschreibung desselben war ganz falsch. Er ist gegen 30 Jahre alt, hat einen starken blond-bräunlichen Haar- und Bartwuchs, an dem Scheitel fängt sich an eine Glatze zu zeigen, ist mittelgroß, spricht gern viel und lacht häufig ohne besondere Veranlassung. Er geht schnell. / Nachschrift: Soeben war Hartmann bei mir. Er hat seinen Reiseplan vorderhand dahin verändert, daß er erst nach Dublin und Edinburg geht, um dann über London nach Deutschland zu reisen.“ (ebd., S. 350)

In Genf lernte er 1860 die 21jährige Bertha Rödiger kennen, die er im selben Jahr heiratete. Sie wurde die Mutter seiner beiden Söhne Heinrich und Ludo Moritz.

Drei Jahre später übersiedelte die Familie Hartmann, wiederum aus beruflichen Gründen nach Stuttgart, wo Moritz Hartmann die Stelle eines Redakteurs bei der Zeitschrift „Freya“ annahm. Hier, in Stuttgart wurde am 2. März 1865 Ludwig Moritz geboren. Die letzte Station sollte aber Wien sein, wo sich die Familie 1867 wegen der allgemeinen Amnestie für die exilierten, österreichischen „Achtundvierziger“ und einem Stellenangebot für das Familienoberhaupt als Burgtheaterreferent und Feuilletonredakteur der „Neuen Freien Presse“ niederließ. (vgl. FELLNER 1985, S. 102) Bedingt durch eine neuerliche Erkrankung, die vermutlich auch zu seinem Tode am 13. Mai 1872 führte, war er in den letzten Jahren seines Lebens zunehmend ans Bett gefesselt. (vgl. ebd.) Ludo Moritz hatte deshalb bis zu seinem siebenten Lebensjahr, intensiven Kontakt zu seinem Vater, sowie zu den zahlreichen Besuchern und Gästen. Diese Zeit sollte für das weitere Leben des jungen Knaben prägend sein und er erinnerte sich später daran, „daß ich mehr als sonst kleine Kinder unter dem Einflusse meines Vaters stand, an den Gesprächen seiner Freunde teilnehmen konnte, allerdings natürlich als passiver Zuhörer. Die Worte Republik, Revolution, 1848, Demokratie prägten sich mir ein (...)“ (HARTMANN zit. n. BAUER 1926. S. 197).

Das kulturelle Erbe des Freiheitsdichters Moritz Hartmann an seinen Sohn kommt in diesen Worten klar zum Ausdruck. „Die Worte Republik, Revolution, 1848 und Demokratie“ sind für den Knaben – so lässt sich vermuten – noch ohne größere Bedeutung, doch sie fallen bei Ludo Moritz auf fruchtbaren Boden und legen, wie noch zu zeigen sein wird, den Grundstein für seine demokratische Überzeugung.

Zu den wichtigsten Werken Moritz Hartmanns gehörten die Gedichtbände „Kelch und Schwert“ (1845) und „Neuere Gedichte“ (1846), die Novellen „Erzählungen eines Unstäten“ (1858) und „Nach der Natur“ (1866), sowie die Romane „Der Krieg um den Wald“ (1850) und „Die Diamanten der Baronin“ (1868). Die Revolutionssatire „Reimchronik des Pfaffen Maurizius“ (1849) zählte zu seinen größten Erfolgen und brachte ihm schnellen Ruhm. Darin geißelte er die österreichische Reaktion und trat für den ungarischen Freiheitskampf ein. (vgl. FELLNER 1985, S. 100) Sie entstand bald nach seiner Rückkehr aus Wien, wo er in den Oktoberkämpfen auf Seiten des „linken Flügels“ nur knapp der Verhaftung entkommen konnte und er verarbeitete darin die Wiener

Ereignisse, die Unzufriedenheit mit der Frankfurter Nationalversammlung und den aufkeimenden ungarischen Freiheitskampf. (vgl. MÁDL 1969, S. 329-349)

Die biographischen Daten und seine Schriften zeichnen das Bild eines mutigen Mannes, der für seine politischen Ideale bereit war zu kämpfen, weil er von der Richtigkeit seiner Anschauungen und Handlungen überzeugt war. Er glaubte an den historischen Fortschritt und sah in den Ereignissen des Jahres 1848 die ‚Schule‘ für ein demokratisches Großdeutschland. (vgl. FELLNER 1985, S. 101)

„Für Hartmann war die Beteiligung an den Kämpfen des Vormärz und der Revolution nicht das Werk des Zufalls, sondern ein notwendiges Element seiner tiefsten inneren Überzeugung, die sich auf Grund des von ihm erkannten historischen Entwicklungsprozesses als einziger Lebensweg für ihn ergab. Er ergreift nicht die Flucht vor der revolutionären Zielsetzung, als es unpopulär wird, ein Revolutionär zu sein (...)“ (MÁDL 1969, S. 349)

Seine Zielsetzung als politischer Dichter richtete sich an die Menschen und die Welt, die er mit seinen Gedichten formen wollte. Er wurde Dichter, weil er überzeugt war, mit seiner Stimme auf seine Mitmenschen einwirken zu können, „doch mit einer genauso großen Entschlossenheit würde er auch den gefährlichsten bewaffneten Kampf führen, wenn er diesen für den möglichen und gangbaren Weg hielt.“ (MÁDL 1969, S. 169)

Er war überzeugter, ja sogar radikaler Demokrat, der nicht nur das Ende der Monarchie herbeisehnte, sondern auch ein einheitliches Deutschland auf revolutionärem Weg schaffen wollte. Er stellte sich gegen das polizeistaatliche System Metternichs, welches mit den Mitteln der Zensur vor allem die Schriftsteller und Dichter zu Verfolgten machte:

„Der österreichische Schriftsteller ist wohl das meistgequälte Geschöpf auf Erden. Er darf keine wie immer benannte Regierung angreifen, auch keine Minister, keine Behörde, nicht die Geistlichkeit oder den Adel, er darf nicht freisinnig, nicht philosophisch, nicht humoristisch, kurz, er darf gar nichts sein. Unter den verbotenen Dingen sind nicht nur Satire und Witz verstanden, er darf sich überhaupt nicht vertiefen, weil dies zu ernsterem Nachdenken anregen könnte. Wenn er irgend etwas zu sagen hat, muß dies in jenem unterwürfigen und ehrfurchtsvollen Ton geschehen, der einem österreichischen Untertanen ziemt, der es überhaupt wagt, den Schleier von solchen Dingen zu heben. Was wäre wohl aus Shakespeare geworden hätte er in Österreich leben oder schreiben müssen?“ (SEALSFIELD 1919, S. 198 zit. n. MÁDL 1969, S. 177f)

Moritz Hartmanns Leben und seine zum größten Teil politische Dichtung lassen aus der historischen Perspektive eine Persönlichkeit erahnen, deren Werte Prinzipientreue, Mut, Gewissenhaftigkeit, ein humanitärer Freiheitsgedanke sowie der Glaube an den

historischen Fortschritt bildeten. Aber auch der Kampf gegen Unterdrückung, auf staatlicher Seite durch den Absolutismus und den Polizeistaat Metternichs und auf kirchlicher Seite durch die katholische Amtskirche, deren gesellschaftlicher Einfluss im 19. Jahrhundert wieder erstarkte, sowie die radikal demokratischen Ideale, waren untrennbar mit seiner Person verbunden. Zentrale Manifestation seiner individuellen Werte lieferten die Ereignisse im Vormärz und deren Höhepunkt im Revolutionsjahr 1848, welche in seiner Persönlichkeit bleibende und tiefe Spuren hinterließen.

Selbst zwölf Jahre nach den Revolutionswirren blieb er in der Verbindung mit Bertha Rödiger seiner Vergangenheit als Achtundvierziger treu, da die Familie seiner Frau ähnliche bürgerlich-liberale Gesinnung an den Tag legte. (vgl. FELLNER 1985, S. 101)

„Den humanitären Freiheitsgedanken, welchen er von frühester Jugend an seine Seele geöffnet hatte, blieb er mit unerschütterlicher Gewissenhaftigkeit treu durch ein von mannigfachen Schicksalen bewegtes Leben“ (FRENSDORF 2003, S. 697)

Er wird dieses ideelle Erbe an seinen Sohn Ludo Moritz weitergeben und erhält aus diesem Grunde seine Bedeutung für die vorliegende Arbeit. Für die familiäre Sozialisation nicht minder bedeutend, ist die Person seiner Mutter, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden soll.

2.2.2. Die Mutter – Bertha Hartmann (geborene Rödiger)

Bertha Rödiger wurde am 29. April 1839 als zweites von vier Kindern von Heinrich Achilles Rödiger und der Pfarrerstochter Brigitta Zimmermann in Hanau am Main geboren. Ihr Vater Heinrich Rödiger war in der wallonisch-reformierten Kirchengemeinde als Lektor und Kantor angestellt, wie bereits auch sein Vater und Großvater. Weiters war er an der örtlichen Gemeindeschule als Französischlehrer tätig. Durch die Aufnahme von Knaben in den Haushalt, zum Zwecke des Unterrichts in der französischen Sprache, entwickelte sich die „Roediger'sche Privat-Unterrichts und Erziehungsanstalt in Hanau a. M.“ (HARTMANN 1917, S. 3)

Die Familie kennzeichnete eine „ausgesprochene Frömmigkeit, die allerdings von eiferndem Pietismus weit entfernt [war; G.U.]“ (ebd., S. 4). Das Familienoberhaupt nahm eine führende Stellung in der aufgeklärten bürgerlichen Gesellschaft des Städtchens ein. Heinrich Rödiger verwandte sich für „Deutschlands Einheit und Freiheit“ und zählte zu den Vertretern der deutschen Demokratie des Vormärz. (vgl. ebd., S. 5) Den Kindern

wurde ein dogmenloser Religionsunterricht erteilt, der religiöse Toleranz postulierte. (vgl. ebd.) Ludo Hartmann berichtete in seiner Gedenkschrift an seine Mutter (1917) von einer Anekdote, die das Wirken dieser sittlich-moralischen Erziehung in seiner Mutter schon von Kindestagen an widerspiegelte.

„Der Widerwillen gegen heuchlerischen Pietismus mußte sich bei meiner Mutter schon frühe entwickeln. Im Hause selbst wohnte ein Pfarrer, der seine Frau derart zu prügeln pflegte, daß sie bei Rödigers Zuflucht suchte; als dieser selbe Mann dann am Sonntage über die christlichen Tugenden predigte, protestierte das Kind in der Kirche so laut, daß es hinausgeführt werden mußte.“ (ebd., S. 5)

Die religiöse Toleranz, das Engagement für Benachteiligte und Verfolgte sowie sein liberales politisches Engagement im badischen Aufstand 1849, wurde von orthodoxen kirchlichen Kreisen und offiziellen städtischen Stellen schließlich gegen ihn gewendet. Als Folge wurde er aus dem Kirchendienst entlassen und verlor die Berechtigung zur Führung seiner Privatschule. Die Familie Rödiger musste 1852 nach Genf ins Exil gehen, wo sie in der Campagne La Châtelaine erneut ein Pensionat eröffnete. Hier lernt Bertha Rödiger ihren späteren Ehemann Moritz Hartmann kennen, der auf der Flucht vor der österreichischen Reaktion ebenfalls in der Schweiz Asyl fand. Die Trauung zwischen der 21jährigen Bertha und dem konfessionslosem 38jährigen Revolutionsdichter Moritz im Jahr 1860 erfolgte, wie FELLNER (1985, S. 101) berichtet, „Berthas Mutter zuliebe auch kirchlich, d.h. protestantisch“. Diese Tatsache erforderte von Moritz Hartmann zwar einige Überwindung, förderte jedoch keinerlei Konflikte zutage. Bertha Hartmann war später offenbar, ebenso wie ihr Mann, konfessionslos geworden, denn wie Ludo Moritz Hartmann in seinem Andenken berichtete, erfolgte das Begräbnis der Mutter am Döblinger Friedhof „natürlich ohne religiöse Zeremonien“ (HARTMANN 1917, S. 32).

Im Mai 1861 kam ihr erster Sohn, nach dem Vater Rödiger Heinrich benannt, zur Welt, der jedoch bereits im Alter von vier Jahren verstarb. Ludo Moritz Hartmann, der 1865 als zweites Kind geboren wurde, war zu diesem Zeitpunkt ein halbes Jahr alt. Dieser Schicksalsschlag blieb für die Familie Hartmann nicht folgenlos. Ludo Moritz Hartmann erzählte viele Jahr später in seinen Erinnerungen an die Mutter (1917), dass die beiden Eltern den frühen Tod ihres ersten Kindes „nie verschmerzt“ hätten.

„Ich glaube sagen zu können, daß meine kleine Existenz damals in der Tat eine Stütze für meine Eltern gewesen ist, die dann den ganzen Schatz ihrer Liebe auf mich gehäuft haben (...). Und dennoch hat mein Vater den Verlust nie verschmerzt und ebenso wenig meine Mutter, die noch in ihren letzten Jahren stets nur mit zitternder Wehmut des verlorenen Kindes gedachte. Ich hatte niemals Ursache, meiner Mutter gegenüber auf jemanden eifersüchtig zu sein, und doch weiß ich, daß

mich als Knabe leise Eifersuchtanwandlungen überkamen, wenn sie von dem älteren Brüderchen sprach.“ (HARTMANN 1917, S. 15)

Die Ehe mit dem Revolutionsdichter eröffnete Bertha Zugang zu intellektuellen und politisch-liberalen Kreisen, in die sie vorbehaltlos Aufnahme fand und die ihr, vor allem nach dem Tod ihres Mannes, soziale und gesellschaftliche Stütze boten.

Zu den Freunden und Bekannten Moritz Hartmanns zählten unter anderen Ludwig Bamberger⁷, Max Schlesinger⁸, der schwäbische Demokrat Karl Maier, der Astronom Hirsch aus Neuchâtel, die Brüder Lieben⁹, sowie sein früherer Genosse aus der Paulskirche und spätere Minister Berger. (vgl. HARTMANN 1917, S. 11)

Freundschaftliche Beziehungen entstanden aber auch zu den Familien Wertheimstein und Gomperz während der Jahre in Wien. So wurde der sechsjährige Ludo Moritz im Jahr 1871 über mehrere Wochen im Hause Wertheimstein liebevoll aufgenommen, als seine Mutter schwer an Typhus erkrankte. (vgl. ebd., S. 18) Sechsendvierzig Jahre nach diesen Ereignissen schrieb Ludo Moritz Hartmann über diese engen freundschaftlichen Beziehungen:

“Einen festen Anhalt fand meine Mutter auch an der warmen Freundschaft von Frau v. Wertheimstein, ihrer Schwester Mina Gomperz und ihrer Tochter Franzi (...) schon zu Lebzeiten meines Vaters war auch ich gewöhnt, den Wertheimsteinpark, wo meine mütterlichen Freundinnen hausten, als eine Art zweiter Heimat zu betrachten.“ (ebd., S. 23)

Nach dem Tod Moritz Hartmanns musste die 33jährige Witwe allein für die Erziehung des Sohnes Sorge tragen. Unterstützt wurde sie, auf Wunsch des Verstorbenen, von zwei Mitvormündern, dem reichsdeutschen Politiker und Abgeordneten Ludwig Bamberger und dem Wiener Bankier Leopold von Lieben⁹, die sich jedoch hauptsächlich um die

⁷ Ludwig Bamberger (1823-1899) stammte aus einer jüdischen Bankiersfamilie und war von 1871-1893 führendes Mitglied der nationalliberalen Fraktion im deutschen Reichstages. In seinem Beruf als Bankier wurde er Mitbegründer der Banque de Paris et des Pays-Bas, sowie der Deutschen Bank. Politisch erlangte er durch die Herausgabe der Zeitschrift „Demokratische Studien“ Einfluss. (siehe dazu: KOEHLER 1999)

⁸ Maximilian Schlesinger (1822-1881), Journalist und Schriftsteller

⁹ Leopold von Lieben (1835-1915), Bankier aus jüdischer Familie und Sohn des Gründers des Bankhaus Lieben und Stifter des nach ihm benannten Ignaz-Lieben-Preises. Der renommierteste naturwissenschaftliche Preis der k.k.Monarchie wurde von 1865 bis 1937 und wird seit 2004 wieder von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften für herausragende naturwissenschaftliche Forschungen verliehen. Leopold von Lieben war auch Generalsekretär der Wiener Börse und unterstützte verschiedene Wohltätigkeitsorganisationen konfessioneller und überkonfessioneller Art mit Stiftungen. (siehe dazu: Die Liebens, 150 Jahre Geschichte einer Wiener Familie. Presseinformation zur Ausstellung im Jüdischen Museum Wien am 10. November 2004. [http://www.jmw.at/de/pr_die_liebens.html]; Ignaz-Lieben-Projekt, online in Internet am 09. Juli 2005 [<http://www.zbp.univie.ac.at/ilp/default.html>])

ökonomische Situation der Familie kümmerten, die „zwar nicht glänzend, aber geordnet war[en; G.U.]“ (ebd., S. 20)

2.3. Erziehung in der Tradition von 1848

Die Erziehung ihres Sohnes Ludo Moritz wurde von der Erinnerung an ihren Ehemann und „1848er“ Moritz Hartmann geprägt. So subsumierte der Erzogene viele Jahre später das pädagogische Ziel seiner Mutter mit den Worten: „In seinem Kinde den Vater einstmals wiedersehen zu können, war ihr heißester Wunsch.“ (HARTMANN 1917, S. 20)

Bertha konnte sich ihrem erzieherischen Ziel trotz der Bestellung zweier Mitvormünder unbeeinflusst von diesen widmen, da sich deren Funktion auf die Regelung der ökonomischen Verhältnisse der Familie beschränkte.

Und sie verfolgte ihr Erziehungsziel offenbar mit Konsequenz und Geradlinigkeit. Sie wollte das Bild, welches sie von ihrem Mann in sich trug, im Sohn weiterleben lassen.

Diese Erinnerung war geprägt durch zwei Aspekte, die die Hartmannsche Familientradition kennzeichneten: Das Hochhalten der Ideen der Revolution 1848 und die bewusste Konfessionslosigkeit. (vgl. FELLNER 1985, S. 105)

Der intensive Kontakt des Knaben Ludo Moritz mit seinem bettlägerigen Vater, der zahlreiche Besuche von früheren Mitstreitern und Sympathisanten am Krankenbett erhielt, führte, wie Hartmann selbst berichtet, zu einer Weltanschauung, in denen die Worte Republik, Revolution, 1848, Demokratie zu Leitworten wurden. (vgl. BAUER 1926, S.197)

Ludo Moritz verehrte seinen Vater und mit ihm sein geistiges Erbe. Er hielt die Ideale der Revolution hoch, für die sein Vater sein Leben lang mit Überzeugung und Mut gekämpft hatte. Berthas Beziehung zu ihrem Sohn, die geprägt war durch eine „verkörperte und unverrückbare Wahrhaftigkeit ohne inneren Widerspruch (...) hinter der das Ideal und gleichsam in Eins mit ihr aufgehend das Andenken meines Vaters stand, das sie in mir wach hielt“ (HARTMANN 1917, S. 21) trug ihres dazu bei.

Ludo Moritz galt bei seinen Wiener Schulfreunden als „Dauphin des Jahres 1848“. Und er machte aus seinen Ansichten kein Hehl. Besonders eindrucksvoll kam dies in einer Episode aus seiner Gymnasialzeit zum Ausdruck. Anlässlich des Habsburgerjubiläums 1882 fanden im ganzen Land Feierlichkeiten statt. So auch im Gymnasium in der Wasagasse, im 9. Wiener Gemeindebezirk, in welchem Ludo Moritz gerade die Oktava besuchte. Diese glänzte auf diesen Feierlichkeiten jedoch durch Abwesenheit. An diesem

Umstand nicht unbeteiligt war der 17jährige Ludo Moritz, der in einem ungedruckten Beitrag zum Jubiläum des Wasagymnasiums erzählte:

„Auf meine Anregung beschloß die Klasse, durch eine gemeinsame Sammlung einen Kranz zu beschaffen, mit einer roten Schleife und der Aufschrift aus dem ‚Faust‘: ‚Das Helle vor uns, Finsternis im Rücken‘, und diesen Kranz durch den Kollegen Stephan Bauer und mich auf dem Grabe der Märzgefallenen niederlegen zu lassen. Wir fuhren am 14. März in einem Einspanner mit unserem Kranze auf den Schmelzer Friedhof und legten ihn dort nieder. Trotz der guten Kameradschaft und Solidarität, die im ganzen in der Klasse herrschte, kam die Sache durch eine Indiskretion oder Denunziation, allerdings ohne Nennung von Namen, in die Zeitung. In der damaligen Zeit bedeutete ein solcher Vorfall nicht nur an sich eine Untat, sondern konnte auch für den Direktor (...) höchst unangenehme Folgen haben. (...) Ich sehe ihn noch, wie er förmlich bleich wurde, als ich meinen Namen nannte, da er mir immer besonderes Wohlwollen entgegengebracht hatte. Die anderen Namen zu sagen, weigerte ich mich natürlich.“
(HARTMANN zit. n. BAUER 1926, S. 198f)

Trotz eines drohenden Schulverweises, der jedoch abgewendet werden konnte, blieb nur eine schlechte Betragennote im Maturazeugnis, die der junge Ludo Moritz leicht verkraften konnte. Die Mutter stand hinter ihrem Sohne, der mit dieser Aktion ein Zeichen seiner Familientradition setzen wollte und sah es als ihre Aufgabe, ihren Sohn zu lehren „unbedingt [seiner; G.U.] Überzeugung zu folgen“ (HARTMANN 1917, S. 21). „Es wäre ihr schrecklich gewesen, wenn sie an mir Spuren von Feigheit wahrgenommen hätte.“
(ebd.)

Aber diese Episode stellte – als jugendliches Abenteuer – kein singuläres Ereignis dar, sondern Ludo Moritz blieb sein Leben lang mit Überzeugung und Mut den Erinnerungen an die Revolution von 1848 treu. Selbst in der Zeit „als das Bürgertum, die Universitätsprofessoren und -studenten, die wesentlich an der Revolution beteiligt gewesen waren, es längst aufgegeben hatten, sich ihrer revolutionären Vergangenheit zu erinnern“ (FELLNER 1985, S. 106), hielt er an seinen Ideen für ein demokratisches Großdeutschland fest. In einem Artikel in der Arbeiterzeitung von 1923 schrieb er über „Die bürgerliche Revolution von 1848“ und hob darin die veränderte gesellschaftliche Situation zwischen 1848 und 1918 hervor. Es gelte das Errungene festzuhalten – der alte monarchistische Staat müsse von innen heraus ausgehöhlt werden und die Organisation der Proletarier solle sich vor den „neuen Glücksritter[n; G.U.] auf der faschistischen Einheitsfront“ in Acht nehmen. (HARTMANN 1923, S. 8) Er schloss seinen Artikel mit dem Aufruf eines Bundes zwischen der Wissenschaft und den Arbeitern. (ebd.)

Ein zweiter Aspekt der Familientradition, fand ihren Ausdruck in der bewussten Konfessionslosigkeit der Familie Hartmann. Schon Moritz Hartmann wandte sich in jungen Jahren vom Judentum ab, und auch die ursprünglich protestantische Bertha wurde offenbar konfessionslos, ebenso wie sie ihren Sohn strikt von jedem konfessionellen Dogmatismus fernhielt. Ludo Moritz war von Geburt an konfessionslos und diese „konfessionslose Sonderstellung“ bestärkte „seine kritische Einstellung zu Autoritäten und zu Meinungen allerart“, wie sein Schüler Ernst STEIN in einem Nachruf aus dem Jahr 1925 (S. 313) schrieb. Bertha hielt nach dem Tode ihres Ehemannes, trotz der Einwände der beiden Mitvormünder Bamberger und Lieben, an diesen „radikalen Prinzipien fest“ (ebd.) und ließ ihrem Sohn Privatunterricht geben, um zu verhindern, dass dieser an einer öffentlichen Schule „dem Religionsunterricht irgend eines Bekenntnisses hätte beiwohnen müssen“ (ebd.). Erst nach dem 14. Lebensjahr besuchte er das öffentliche Gymnasium in der Wasagasse. Dieser Privatunterricht führte weder zu einer Vereinzelung des Knaben, noch hielt er ihn von der Gesellschaft Gleichaltriger ab. Im Gegenteil versuchte die Mutter, dies durch gezielte Aktivitäten auszugleichen, damit Ludo Moritz trotz des Privatunterrichts viel mit Knaben und Mädchen seines Alters und Älteren zusammen kam. „Dazu dienten vor allem die Turn-, Tanz- und zeitweise die Zeichenstunden. So bewirkte sie [die Mutter; G.U.], daß ich kein Eigenbrötler und trotz des starken Umganges mit Erwachsenen nicht altklug wurde.“ (HARTMANN 1917, S. 22)

Einen Einblick in die Atmosphäre des Kindseins in bürgerlichem Hause und die oft damit verbundene Segregation in Wien um 1900, liefert Albert Fuchs in seinen biographischen Erinnerungen:

„An den Nachmittagen befand ich mich in der Obhut des Fräuleins. Sie ging mit mir, wenn das Wetter es irgend erlaubte, in den Rathauspark. (...) Im Park wichen wir dem Kinderspielplatz im Bogen aus – dort waren zu viele Kinder, wir hätten Keuchhusten kriegen können. (...) Uns war leidliche Freiheit gewährt, doch gab es eine Einschränkung: wir sollten nur mit feinen Kindern spielen, nicht mit Gassenbuben.

Die Gartenordnung untersagte eigentlich Spiel ganz allgemein, außer auf jenem Platz, den wir vermieden. Infolgedessen gerieten wir manchmal in Konflikt mit der Behörde. Wir rannten über eine Wiese, krochen durch Gebüsch und hatten Pech: die Behörde näherte sich in Gestalt des Invaliden aus dem achtundsiebziger oder sechsendsechziger Jahr, der zum Gartenwächter bestellt war. Er schalt uns in militärischem Ton und drohte, uns ‚aufzuschreiben‘, was als ziemlich harte Maßregel galt. Nahm er wirklich das Notizbuch heraus, so rückte freilich die Entsatzarmee heran. Das Fräulein, das den Vorgang aus der Entfernung beobachtet hatte, kam herbeigelaufen, sprach eine Beschwichtigungsformel, lautend: ‚Das sind

die Kinder vom Professor Fuchs‘, und entzog uns dem Zugriff des Staates, indem sie uns an der Hand packte und fortführte.

Bedeutend ärgere Feinde als die Aufseher waren die Gassenbuben, das heißt die Proletarietkinder, mit denen wir keinen Umgang haben sollten. Da die anderen Bürgerkinder demselben Gesetz unterlagen, existierte im Park eine genaue Klassenscheidung. Die Klassenkämpfe, die resultierten, nahmen für die Bürgerlichen einen ungünstigen Verlauf. Zwar, jene zahlenmäßige Überlegenheit, die sonst den Unterschichten zustatten kommt, fehlte; im Rathausviertel standen nur Herrschaftshäuser, und die proletarische Jugend rekrutierte sich ausschließlich aus den Söhnen der Hausbesorger. Aber diese Burschen waren ungleich stärker und angriffslustiger als die ‚feinen‘ Kinder. Deren Situation wurde noch dadurch erschwert, daß die Fräuleins, gemäß elterlicher Weisung, größere Gefechte nach Tunlichkeit verhinderten. Das wirkte lähmend auf die Moral. Kein Wunder, daß die Hausmeisterbuben die Oberhand behielten.“ (FUCHS 1949, S. Xf)

Bei der Auswahl der Lehrer ließ sich die Mutter „von sachverständigen Freunden, wie Prof. Th. Gomperz und Dr. Wessel, beraten und sorgte für einen freien, nicht schablonenmäßigen Unterricht, der (...) meiner [Ludo Moritz; G.U.] individuellen Neigung und Entwicklung entsprach, so daß der Privatunterricht, den ich bis zum Obergymnasium genoß, mir nicht als Last erschien und wirklich fruchtbar war.“ (HARTMANN 1917, S. 21f) So leitete beispielsweise der junge Gymnasiallehrer Josef Stowasser seine humanistische Bildung. Zu seinen Lehrern am Wasagymnasium zählten neben dem erwähnten Philologen, weiters der Physiker Karl Exner und der Historiker Adalbert Horawitz. (vgl. BAUER 1926, S. 198)

Die, in Ludo Moritz von Kindestagen grundlegende Konfessionslosigkeit wurde von ihm selbst zu keiner Zeit seines Lebens in Frage gestellt, sie war vielmehr eine „selbstverständliche Lösung“. (HARTMANN 1917, S. 21) Und vielleicht gerade deshalb nahm er die damit verbundenen Hindernisse, vor allem im Hinblick auf seine akademische Karriere, in Kauf. Sein Biograph Günther FELLNER macht darauf aufmerksam, dass ihn durch seine Haltung in dieser Frage, der Dekan der Berliner Universität beinahe nicht zur Abschlussprüfung antreten lassen wollte. Erst die Interventionen der Gelehrten Helmholtz und Theodor Mommsen konnten ihn umstimmen. Zurück in Österreich, war ihm der Weg als angehender Wissenschaftler erschwert. Kaiser „Franz Joseph weigerte sich (...), Professoren zu ernennen, die keiner Religionsgemeinschaft angehörten.“ (FELLNER 1985, S. 109)

Doch Ludo Moritz hatte sich „nie gescheut, seine Konfessionslosigkeit ungeachtet persönlicher Nachteile klarzulegen.“ (ebd., S. 108) Er trat für eine klare Trennung

zwischen Staat und Kirche ein. Dabei ging es ihm, als persönlich areligiöser Mensch, nicht um die Religion als solche, sondern um die institutionalisierte Religion in Form der Kirche. (vgl. ebd., S. 109; siehe dazu: HARTMANN 1911a)

Neben den beiden, bisher dargestellten Aspekten der Hartmannschen Familientradition, die die Persönlichkeitsentwicklung Ludo Moritz Hartmanns prägten, zählten die gesellschaftlichen Beziehungen zu den Freunden und Bekannten seines Vaters, die auch nach dessen Tod von Bertha aufrechterhalten wurden, zu den bestimmenden Sozialisationsfaktoren. „Der Kreis, in dem Mutter und Sohn in Wien verkehrten, darf als die Elite der hiesigen liberalen großbürgerlichen Gesellschaft jener Tage bezeichnet werden.“ (STEIN 1925, S. 314). Im Hause Hartmann verkehrten Bankiers, Literaten, Wissenschaftler, Ärzte, Künstler und Universitätsprofessoren, unter ihnen beispielsweise Leopold von Lieben und Ludwig Bamberger (die beiden Mitvormünder), der Chirurg Theodor Billroth und dessen Frau, der klassische Philologe und Philosophiehistoriker Theodor Gomperz und dessen Frau, der Rechtshistoriker Adolf Exner, der Historiker Heinrich Friedjung, die Wertheimsteins¹⁰ sowie der Arzt Josef Breuer¹¹, der auch die Mutter ärztlich betreute. (vgl. STEIN 1925; BAUER 1926; FELLNER 1985) Diese Kontakte wurden auch freundschaftlich gepflegt und sie boten Bertha in der Erziehung ihres Sohnes Unterstützung und Ludo Moritz ein kulturelles und geistiges Klima, welches als anregend und elitär gleichermaßen bezeichnet werden kann. In seinem „Andenken an die Mutter“ (1917) erzählte Ludo Moritz von gemeinsamen Aktivitäten und Sommerurlauben:

„Sie [Bertha; G.U.] legte aber auch für mich den größten Wert darauf, in möglichst enger persönlicher Berührung mit den alten Freunden meines Vater zu bleiben. (...) Auch mit dem ältesten Freund meines Vaters, Dr. Kompert, und seiner Frau war der Verkehr ein reger (...) festen Anhalt fand meine Mutter auch an der warmen Freundschaft von Frau v. Wertheimstein, ihrer Schwester Mina Gomperz und ihrer

¹⁰ In der Villa Wertheimstein ist seit 1964 das Döblinger Heimatmuseum untergebracht. Franziska Wertheimstein (1844-1907), die Tochter des Bankiers und Prokuristen der Wiener Filiale des Bankhaus Rothschild, Leopold von Wertheimstein (1802-1883) vermachte die Villa mit dem Park der Stadt Wien. Ihre Mutter Josefine von Wertheimstein, geb. Gomperz führte ab ca. 1870 einen Salon, in dem Politiker, Künstler und Dichter, wie beispielsweise Ferdinand von Saar und Eduard Bauernfeind verkehrten, und den Franziska bis zu ihrem Tod weiterführte. (Salon der Familie Wertheimstein, Bezirksmuseum Döbling, online in Internet [<http://www.zbp.univie.ac.at/ilp/default.html> am 09. Juli 2005]

¹¹ Josef Breuer (1842-1925), Privatdozent für Innere Medizin und ab 1894 korrespondierendes Mitglied der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, war mit Sigmund Freud befreundet und veröffentlichte mit ihm gemeinsam 1891 das Buch „Studien über Hysterie“. Während Breuer in weiterer Folge auf die Beschäftigung mit Neurosen verzichtete, da er hauptsächlich als „Hausarzt“ arbeitete, widmete sich Freud Zeit seines Lebens der Erforschung der Seele und ihrer Erkrankungen. (vgl. FUCHS 1949, S. 230; MEYER 1928)

Tochter Franzi (...) schon zu Lebzeiten meines Vaters war auch ich gewöhnt, den Wertheimsteinpark (...) als eine Art zweiter Heimat zu betrachten. (...) Nicht zu vergessen des unvergleichlichen Arztes und Freundes Dr. Breuer (...) und seiner lieben Frau, die uns in ihren häuslichen Kreis aufnahmen. (...) Diese unsere erweiterte Familie und Familie Billroth bildeten bald eine unzertrennliche Einheit, an die sich andere befreundete Familien (...) anschlossen. (...) für das Jahr 1880 [wurde; G.U.] ein gemeinsamer Sommeraufenthalt in Aussicht genommen. (...) Mit uns war als mein (...) Mentor ein junger Gymnasiallehrer, Josef Stowasser, gekommen, dessen umfassende literarische Bildung und großes Formtalent der kleinen Gesellschaft mündlich und durch Lektüre immer neue Anregungen bot.“ (S. 23f)

Dem geistig früh entwickelten Kind, das viel las (vgl. HARTMANN, 1917, S.21) bot dieses intellektuell anregende Klima, die besten Voraussetzungen für seine Persönlichkeitsentwicklung, in der humanistische Bildung und sittliche Erziehung immanente Orientierungsmarken bildeten.

Die Erziehung seiner Mutter bezeichnete Ludo Moritz selbst als „Dressur in Freiheit“ (HARTMANN 1917, S. 21) und es wäre ihr damit gelungen, das Kind zur Pflichterfüllung, Wahrhaftigkeit und Gesinnungstreue zu erziehen. (vgl. BAUER 1926, S. 197)

Obgleich konfessionslos erzogen, achtete Bertha streng über die sittliche Erziehung ihres Sohnes, die Außenstehenden als „kalvinisch“ (ebd.) streng erschien. Dem „eigensinnigen und eigenwilligen Jungen“ (HARTMANN, 1917, S.21) wird von seiner Mutter andererseits eine Selbstständigkeit gewährt, „die Manchem über meine Jahre zu gehen schien“. (ebd.) Die kalvinische Strenge und Intrasingenz, die Bertha in der „rein sittlich unkonfessionellen Erziehung“ (BAUER 1926, S. 197) an den Tag legte, behinderte nicht die Entfaltung des Sohnes, wenn dieser die erlebte Strenge seiner Mutter mit den Worten relativierte: „Sie verstand es auch, daß Freude und Lebenslust einem Kinde nicht verbotene Früchte, sondern die natürliche Atmosphäre sind, und wenige Kinder werden wohl eine so fröhliche Jugend verbracht haben wie ich.“ (HARTMANN 1917, S. 21)

Diese, für Bertha und ihren Sohn typische Mischung aus strengem Festhalten an Prinzipien und die Förderung der Selbstständigkeit, unterstreicht FELLNER (1985, S. 104) mit einem Zitat aus der testamentarischen Verfügung von Ludo Moritz, in der er sich mit folgenden Worten an seine Frau und seine beiden Kinder wandte:

„Meine Frau bitte ich (,) sich vor Augen zu halten, dass ihr Verhalten unwillkürlich den Kindern zum Maßstabe der eigenen Lebensführung wird und dass sie doppelte Verantwortung für sie trägt, wenn ich nicht mehr bin. (...) Die Kinder bitte ich (,)

mein zu gedenken und von sich zu fordern, dass sie jede Haltung vor sich selbst verantworten können, ohne Rücksicht auf Andere. Sie sollen selbstständige und unabhängige Menschen werden.“ (HARTMANN 1910 zit.n. FELLNER 1985, S. 104)

In diesen Zeilen seines „letzten Willens“ tritt die Bedeutung, die Hartmann der moralischen Rechtfertigung von Anschauungen und Handlungen beimaß, deutlich hervor. Seine Kinder sollten „jede Haltung vor sich selbst verantworten können“ und es liegt nahe anzunehmen, dass er diesen Maßstab auch an sich selbst anlegte. Dies hatte er im Laufe seines Lebens oftmals bewiesen. Und ein weiterer Aspekt seines Menschenbildes manifestiert sich in seiner testamentarischen Verfügung: „Sie sollen selbstständige und unabhängige Menschen werden.“ Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, verbunden mit Selbstverantwortung und kritischer Haltung gegenüber autoritären Meinungen, waren nicht nur für seine eigene Person kennzeichnende Determinanten, sondern sollten auch für die Erziehung seiner Kinder bestimmend sein.

Das Ziel Bertha Hartmanns, ihren Sohn zwar konfessionslos, aber sittlich-moralisch zu erziehen, kann – anhand seiner Biographie – als erreicht bezeichnet werden.

Die Beziehung zu seiner Mutter war, bis zu seiner eigenen Vermählung mit Grete Chrobak, sehr eng und intensiv und die beiden galten für Zeitgenossen als „unzertrennlich“. (vgl. STEIN 1925, S. 314) Bertha Hartmann begleitete ihren Sohn noch während seiner Studienzeit nach Berlin und Straßburg. Sie sah ihre Aufgabe in der Unterstützung ihres Sohnes, in ökonomischer Hinsicht und den pragmatischen Dingen des Lebens, wie zum Beispiel der Führung des Haushaltes, um ihn bei seiner wissenschaftlichen Arbeit als Historiker zu fördern. Diese Förderung betraf auch die Anregungen, die Ludo Moritz für seine vielfältigen Aktivitäten – auch im Bereich der Volksbildung – von ihr empfing und die er in weiterer Folge realisieren konnte. So erzählte er in seinen Erinnerungen an seine Mutter wie sie, zurück in Wien, nach Abschluss seines Doktorates, „an den Menschen und Dingen lebhaft Anteil nahm und namentlich an den persönlichen und sachlichen Bestrebungen, die mit meinen Arbeiten zusammenhingen.“ (HARTMANN 1917, S. 26) Das ehrliche Interesse, welches sie den Aktivitäten ihres Sohnes entgegenbrachte, wird auch in den folgenden Zeilen spürbar, in denen Ludo Moritz Hartmann von den Anregungen seiner Mutter für seine volksbildnerischen Aktivitäten erzählte:

„Sie hat mich auch in dieser Beziehung außerordentlich gefördert; denn es war merkwürdig, wie sie häufig geradezu intuitiv z.B. in organisatorischen Fragen den Kern der Sache herauszuschälen verstand oder aus alten Erfahrungen, die in ihr fortlebten, Schlüsse für die Gegenwart zu ziehen wußte. So erinnere ich mich, daß sie mir, als im Wiener Volksbildungsvereine und in den Arbeitervereinen die populäre Vortragstätigkeit sich auszubreiten begann, von den volkstümlichen Vorträgen erzählte, die mein Vater in Stuttgart gehalten, und von dem großen Nutzen, den im Gegensatze zu Einzelvorträgen, die mehr auf die Neugier des Publikums berechnet sind, in Genf zusammenhängende Vortragsreihen gestiftet haben. Dies leuchtete mir durchaus ein, und ich habe dann dieses Programm zuerst im Volksbildungsvereine und dann auf breiterer Basis durch die volkstümlichen Universitätskurse durchzuführen gesucht. Das Interesse, das meine Mutter den Volksbildungsbestrebungen überhaupt entgegenbrachte, hing auf das Engste mit ihren politischen radikal-demokratischen Überzeugungen zusammen, denen sie immer treu geblieben ist.“ (HARTMANN 1917, S. 26f)

Es wird die These vertreten, dass die familiäre Sozialisation in Ludo Moritz Hartmanns Demokratieverständnis eine prägende Rolle darstellt. Die Worte seines Vaters „Republik, Revolution, 1848, Demokratie“, die die Leitworte für die Ansätze seiner Weltanschauung wurden (vgl. FELLNER 1985, S. 105) in Verbindung mit den gelebten Werten seiner Mutter, fügten sich bei ihm zu einem schlüssigen Ganzen, bei dem die inneren Anschauungen mit den äußeren Handlungen korrelierten.

Das Motiv der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in Denken und Handeln ist ein ständig Wiederkehrendes im Leben Ludo Moritz Hartmanns und auch für seine, im nächsten Abschnitt besprochenen, volksbildnerischen Aktivitäten, Bestimmendes.

*„Wie kann man sich selbst kennen lernen?
Durch Betrachten niemals,
wohl aber durch Handeln.“
(J.W. von Goethe)*

3. Kritische Würdigung L. M. Hartmanns volksbildnerischer Aktivitäten

Ludo Moritz Hartmanns volksbildnerisches Engagement beschränkte sich, wie zu zeigen sein wird, keineswegs auf seine Vortragstätigkeit allein. Seine Aktivitäten in diesem, gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend als sozial bedeutend erachteten Gebiet, erstreckten sich ebenso auf organisatorische, administrative, ideologische und politische Bereiche.

In Anlehnung an FILLA (1992, S. 67f) können sechs Tätigkeitsbereiche in Hartmanns volksbildnerischem Engagement unterschieden werden:

1. Seine Mitarbeit im „Wiener Volksbildungsverein“,
2. die Arbeit für die „volkstümlichen Universitätsvorträge“,
3. seine führende Stellung im „Volksheim Ottakring“,
4. die Mitbegründung und Mitwirkung im Frauenbildungsverein „Athäneum“, dem Verein „Freie Schule“ und den „Salzburger Hochschulwochen“,
5. seine Anregung für und seine Auftritte bei Volkshochschultagungen und
6. die Impulse und Initiativen für eine sozialwissenschaftliche Fundierung der Volksbildung.

Diesem Schema folgend wird in diesem Abschnitt eine kritische Würdigung der volksbildnerischen Aktivitäten Ludo Moritz Hartmanns versucht.

Ludo Moritz Hartmann trat im Jahr 1889, dem Jahr, in dem er sich zum Privatdozenten für Römische Geschichte und Geschichte des Mittelalters an der Universität Wien habilitierte, dem „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsverein – Zweigverein Wien und Umgebung“¹² als ordentliches Mitglied bei. Er war noch nicht 25 Jahre alt, als er am

¹² Die konstituierende Versammlung des „Zweigvereines Wien und Umgebung“ fand am 22. Jänner 1887 statt. (Wien war zu diesem Zeitpunkt noch Teil Niederösterreichs.) Eduard Leisching entwarf die Satzungen dieses neuen Vereines, der sich aus dem „Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungsverein“ heraus entwickelte, welcher 1885 in Krems gegründet worden war und selbst wiederum auf Anregungen des „Oberösterreichischen Volksbildungstages“ in Aussee (1884) zurück ging. (vgl. BRÜNDL 1959)

5. Jänner 1890 sein volksbildnerisches „Debüt“ mit einem Vortrag über Graf Mirabeau¹³ im Arbeitssaal der Mädchen-Volksschule, Burggasse 14, im 7. Wiener Gemeindebezirk gab (vgl. FILLA 1992, S. 67). Dieser pathetisch anmutende, dem Theater entlehnte Begriff „Debüt“ als Bezeichnung für den Beginn volksbildnerischer Tätigkeit, wirkt nur auf den ersten Blick eigentümlich. Doch ist das Datum jenes historischen Ereignisses für das volksbildnerische Wirken Ludo Moritz Hartmanns von derart initialer Bedeutung, dass es sein weiteres Leben entscheidend beeinflussen wird. (vgl. FILLA 1992; FELLNER 1985; ALTENHUBER 1995). Bereits im April 1890 wurde er zuerst in den Vorstand und in weiterer Folge in den Vortragsausschuss des „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereines – Zweigverein Wien und Umgebung“ gewählt. In diesem vierköpfigen Gremium war er für die Konzeption und Organisation des Vortragsprogramms zuständig. Diesem Ausschuss gehörte er ununterbrochen bis zu seinem Tode an. (vgl. FILLA 1992, S. 69 u. S. 252). Die Schwerpunkte des, ab 1893 selbstständigen „Wiener Volksbildungsvereines“ lagen (1) in der Schaffung und Führung von Volksbibliotheken und (2) in der Abhaltung von „Sonntagsvorträgen“, Konzerten und Rezitationsabenden. (vgl. FELLINGER 1969, S. 129; ALTENHUBER 1995, S. 21)

Ludo Moritz Hartmann wollte die, zumeist an Sonntagen gehaltenen Einzelvorträge, nicht nur quantitativ erweitern, sondern auch qualitativ aufwerten, und es gelang ihm bereits nach kurzer Vereinstätigkeit seine Idee von planmäßiger Volksbildungsarbeit umzusetzen. Die pädagogische Innovation, die er damit setzte, bestand darin, Vortragszyklen zu verschiedenen Themen anzubieten, die sich über einen mehrwöchigen Zeitraum erstreckten. Einzelvorträge über wissenschaftliche Fachgebiete, deren Ziel *nur* eine oberflächliche Hinführung zu einem Thema sein konnte und die bei den Zuhörern zumeist Staunen über die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse auslöste, sowie durch ihre Singularität den Nimbus des „Sensationsschauspiels“ erhielten, waren seiner Meinung nach wenig geeignet, dem Bildungsbedürfnis des Zielpublikums nachzukommen. Den gedanklichen Anstoß erhielt Ludo Moritz Hartmann, wie er selbst schrieb, von seiner Mutter, die ihm „von den volkstümlichen Vorträgen erzählte, die [sein; G.U.] Vater in Stuttgart gehalten, und von dem großen Nutzen, den im Gegensatz zu Einzelvorträgen,

¹³ Sein Interesse an diesem Wegbereiter der Französischen Revolution lässt sich bis zum Besuch des Obergymnasiums zurückverfolgen. BAUER (1925) berichtet davon, dass der jugendliche Ludo Moritz ein Referat über Mirabeau im Rahmen des Unterrichts gehalten und ihn das Thema in dermaßen fasziniert habe, dass sein Entschluss, sich dem Studium der Geschichte und der Erforschung der französischen Revolution zu widmen, bereits damals gefasst war.

die mehr auf die Neugier des Publikums berechnet sind, (...) zusammenhängende Vortragsreihen gestiftet haben.“ (HARTMANN 1917, S. 26f; siehe auch Zitat auf S. 24)

Bereits im ersten Jahr seines Wirkens im „Zweigverein“, 1890, fanden insgesamt sieben Unterrichtskurse statt, die von 486 Personen besucht wurden. Zwei dieser Kurse widmeten sich der „Gesetzes- und Verfassungskunde“ unter der Leitung von Carl Grünberg, dem späteren Direktor des berühmt gewordenen Frankfurter Instituts für Sozialforschung, die weiteren fünf hatten „Volkswirtschaft“, „Hygiene“, „Geschichte des letzten Jahrhunderts“, „Arbeiterschutz und Arbeiterversicherung“ sowie „Chemie“ zum Gegenstand. (vgl. FILLA 1992, S. 71) Anfänglich konnten die Kurse, die ehrenamtlich von den Vereinsfunktionären organisiert und vom Niederösterreichischen Landtag teilsubventioniert wurden, von den Hörern unentgeltlich besucht werden. Als Vortragende fungierten wiederholt Universitätsdozenten und Professoren, die sich für eine Popularisierung wissenschaftlichen Wissens engagierten und auf diese Weise eine erste „Brücke“ zwischen Universität und Volksbildung schlugen. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 21) Auch im zweiten Vereinsjahr (Wintersemester 1891/1892) wurden sieben Unterrichtskurse durchgeführt, von denen der einmal wöchentlich stattfindende „Litteratur-Curs“, gefolgt von Hartmanns Kurs „Geschichte des Altertums“ mit 124 Hörern den stärksten Zustrom verzeichnete. Dieser Geschichtskurs, in dem er „Römische Geschichte“ vortrug, fand dreimal wöchentlich über eine Dauer von drei Monaten statt. (vgl. FILLA 1992, S. 71) Diese, im Vergleich zu Einzelvorträgen, intensive Kursarbeit wurde von den Adressaten offenbar sehr geschätzt, denn FILLA berichtet von einer relativ geringen „Drop-out-Rate“ im Bereich von einem Drittel. (vgl. ebd.) Dieser Wert erhält zusätzliche Bedeutung durch die historische Tatsache, dass das karge Zeitbudget der Teilnehmer – bei einem durchschnittlichen Arbeitstag von 12 bis 14 Stunden – und der zum Teil mühevollen Anreise zum Veranstaltungsort – der Hin- und Rückweg musste zu Fuß zurückgelegt werden – diese in großer Anzahl *nicht* davon abgehalten hatte, an diesen Volksbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Weiters spricht die hohe konstante Teilnehmerbeteiligung schon in den Anfängen der Wiener Volksbildung für eine – im heutigen Sprachgebrauch – teilnehmerorientierte Themenauswahl und die besonderen didaktischen Fähigkeiten der Vortragenden. (vgl. ebd.) ALTENHUBER (1995) weist darauf hin, dass die Aktivitäten des Wiener Volksbildungsvereines zur „Keimzelle für die weitere Entwicklung der Wiener Volksbildung wurde“ (S. 21). Es lasse sich eine Linie vom Wiener Volksbildungsverein zu den

volkstümlichen Universitätsvorträgen und zum Volksheim verfolgen, die ihren Initiator in der Person Ludo Moritz Hartmann fand. (vgl. ebd., S. 22)

Doch trotz des großen Publikumsinteresses mussten die Kurse bereits im Jahre 1894, wegen der ausbleibenden Subventionen, wieder eingestellt werden. Dieser Rückschlag bedeutete jedoch nicht das Ende der Wiener Volksbildungsbewegung, sondern führte zur Etablierung einer neuen Einrichtung, an der wiederum Ludo Moritz Hartmann entscheidend beteiligt war. Es waren dies, die nach dem englischen Vorbild der „university extension“ konzipierten „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ (VUV) an der Wiener Universität.

Ludo Moritz Hartmann war von der Notwendigkeit einer systematischen Bildung für die Massen, vor allem der Arbeiter, überzeugt und wurde zum Initiator der volkstümlichen Universitätsvorträge (VUV), als deren Träger die Universität Wien fungierte. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 22) Es gelang ihm, in seiner beruflichen Funktion als Universitätsdozent, seine wissenschaftlichen Kollegen von dieser Idee zu überzeugen und am 16. Dezember 1893 eine Eingabe an den akademischen Senat mit folgendem zwei Anliegen zu richten:

1. Es möge eine Kommission eingesetzt werden, die ein Statut über die Organisation von volkstümlichen Lehrkursen durch die Universität, unter besonderer Berücksichtigung der Privatdozenten und Assistenten als Lehrkräfte, ausarbeiten solle, und
2. möge das Ministerium für Cultus und Unterricht, zur Durchführung dieser Kurse, um eine jährliche Subvention von 6000 Gulden ersucht werden.

Dieser Eingabe schlossen sich nicht weniger als 53 Dozenten aller Fakultäten, davon 37 ordentliche Professoren an. (vgl. ebd., S. 34; FILLA 1992, S. 73; BRÜNDL 1959, S. 32; FELLNER 1985, S. 252)

Diese Kommission wurde tatsächlich eingesetzt und bereits am 26. Jänner 1894 empfahl sie dem akademischen Senat die Einrichtung solcher Lehrkurse. „Das Statut wurde von Prof. Anton Menger¹⁴ ausgearbeitet und nach Einholung von Gutachten bei Gustav Seidler, Eduard Reyer, L.M. Hartmann und Eduard Leisching am 14. Juni 1895 vom akademischen Senat angenommen.“ (BRÜNDL 1959, S. 32)

¹⁴ Anton Menger (1841-1906), der Bruder des Nationalökonomen und „geistigen Vaters“ der Grenznutzenlehre Carl Menger (1840-1921), war Professor für Zivilprozessrecht und bekleidete von 1895 bis 1896

Die ministerielle Genehmigung erfolgte am 14. Oktober 1895, der somit als Gründungstag der volkstümlichen Universitätskurse bezeichnet werden kann. Damit war ein weiterer erfolgreicher Schritt auf dem Weg der Volksbildung getan, der zu diesem Zeitpunkt auf dem deutschsprachigen Gebiet des europäischen Kontinents erstmalig war und an dem Ludo Moritz Hartmann maßgeblichen Einfluss hatte. (vgl. ebd.) Die Volksbildung wurde damit juristisch mit der Universität verbunden und war zudem von nun an finanziell grundgesichert. Ein weiterer Aspekt, der nicht unerwähnt bleiben darf, betrifft die Existenzsicherung der Privatdozenten, da diese durch die Mitarbeit an jenen Kursen eine wesentliche Lebensgrundlage erhielten. Hartmann war es gelungen, das Bildungsbedürfnis breiter Massen erkennend, die Stätte wissenschaftlicher Erkenntnis für bisher Bildungsbenachteiligte zu öffnen und gleichzeitig die nicht fix angestellten Hochschullehrer – die Privatdozenten – für die Volksbildungsarbeit zu gewinnen und ihnen eine finanzielle Grundlage zu schaffen. Hartmann selbst übernahm 1897 die neu geschaffene Stelle¹⁵ eines Sekretärs des „Ausschusses für volkstümliche Universitätsvorträge der k. und k. Universität Wien“, ein rein universitäres Organ mit Vertretern aller Fakultäten, dem die Leitung der Kurse oblag. Ab 1906 stand ihm der Physiker Anton Lampa¹⁶ als zweiter Sekretär zur Seite. (vgl. FILLA 1992, S. 74). Ein Blick in die Statuten offenbart die zugrundeliegende Bildungsidee schon in Paragraph 1:

„Die Wiener Universität übernimmt die Aufgabe, durch Einrichtung von volkstümlichen Universitätsvorträgen, welche außerhalb des Universitätsgebäudes abgehalten werden und in das amtliche Vorlesungsverzeichnis nicht aufgenommen werden, die Förderung der wissenschaftlichen Ausbildung jener Volkskreise, welchen bisher die akademische Bildung unzugänglich war (...).“
(Statut zit. n. ALTENHUBER 1995, S. 133)

Besonders augenfällig ist das deklarierte Ziel der „Förderung *der wissenschaftlichen Ausbildung* jener Volkskreise, welchen bisher die akademische Bildung unzugänglich war“. Offenbar wurde die wissenschaftliche Bildungsarbeit mit Menschen, die entweder

das Amt des Rektors der Universität Wien. Als Sozialtheoretiker versuchte eine vom Marxismus unabhängige sozialistische Theorie zu begründen. (vgl. Fuchs 1949, S. 143)

¹⁵ Im Anhang findet sich ein Brief des Vorsitzenden des Ausschusses für volkstümliche Universitätsvorträge Prof. Wettstein an das k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht vom 20. Juni 1906, in dem um die Neuschaffung eines Sekretärsposten für Ludo Moritz Hartmann ersucht wurde, um zu verhindern, dass er eine lukrative Berufung nach Berlin annehmen würde.

¹⁶ Anton Lampa (1868-1938), Physiker, habilitierte 1897 an der Universität Wien, wurde 1904 zum außerordentlichen Professor für Physik ernannt und erhielt 1909 eine Berufung als Ordinarius für Physik an die deutsche Universität in Prag. 1917 wurde er dort zum Dekan der philosophischen Fakultät gewählt. Nach dem Zusammenbruch der Donaumonarchie, kehrte er nach Wien zurück und erhielt 1921 den Titel eines ordentlichen Universitätsprofessors. (vgl. ALTENHUBER/PFNIEß 1965, S. 165)

keine Berechtigung zum Besuch der Universität erworben hatten (fehlende Universitätsreife) und/oder aus finanziellen Gründen vom Besuch ausgeschlossen waren, für möglich und auch für durchführbar gehalten. Schon in der Begründung der Eingabe an den akademischen Senat vom 16. Dezember 1893 wurde darauf hingewiesen, dass die Wiener Universität durch ihre Unparteilichkeit, Unabhängigkeit und mit wissenschaftlichem Ernst, die Führung der planvoll geleiteten Bildungsarbeit für die bildungshungrige Bevölkerung in die Hand nehmen werde. (vgl. ebd., S. 34) Inhaltlich sollten laut Paragraph 2 „Gegenstand der volksthümlichen Universitätsvorträge (...) alle Wissensgebiete [sein; G.U.], die sich zur volksthümlichen Darstellung eignen, doch sind Vorträge über jene Fragen, auf die sich die politischen, religiösen und socialen Kämpfe der Gegenwart beziehen oder deren Behandlung zu Agitationen Anlass geben könnte, ausgeschlossen.“ (ebd., S. 133) Die praktische Tätigkeit begann schon im Jahr der Genehmigung und der Erfolg übertraf alle Erwartungen. 6240 Hörer im Wintersemester 1895/96 bekundeten ihr Interesse an wissenschaftlichen Vorträgen, die in Form von zusammenhängenden Zyklen oder Kursen in drei bis vier Serien, von zum Teil verschiedenen Vortragenden, abgehalten wurden. Sie erstreckten sich über einen Zeitraum von je sechs Wochen während des Wintersemesters. (vgl. BRÜNDL 1959, S.33) Als Veranstaltungsorte dienten die Außeninstitute der Universität, kommunale Gebäude, die Räumlichkeiten des Wiener Volksbildungsvereines und des Arbeiterbildungsverein Gumpendorf. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 44) Die Kurse standen allen Personen ab dem 14. Lebensjahr, unabhängig von ihrer schulischen Vorbildung, zu einem Kostenbeitrag von einer (1) Krone offen¹⁷. Ausdrücklicher Zweck der Kurse bestand in der Vermittlung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse, an möglichst weite Hörerkreise durch die Forscher selbst. Diese berichteten über ihre eigene Arbeit als Wissenschaftler und gaben dadurch vielen ihrer Zuhörer zum erstenmal einen Einblick in eine für sie neue Weltsicht. Zudem war es beabsichtigt, den Bildungswert durch die Seriosität und wissenschaftliche wie pädagogische Unbedenklichkeit zu steigern. (vgl. BRÜNDL 1959, S.33) Auch didaktisch wurden neue Wege beschritten. Obgleich die Kursform jene der Vorlesung war,

¹⁷ Die Beginnzeiten der Kurse war mit 19:30 Uhr festgesetzt – und dies aus zwei Gründen: ALTENHUBER (1995) weist (1) auf die durchschnittliche Arbeitszeit von elf Stunden und mehr hin, die keinen früheren Beginn zuließ und (2) darauf, dass die Zuhörer vor 22 Uhr wieder zu Hause sein sollten, um das damals übliche „Sperrgeld“, das jeder, der nach 22 Uhr das (Zins)Haus betreten wollte, an die Hausbesorger bezahlen musste, zu vermeiden. Der Kostenbeitrag von einer(1) Krone – dies entspricht einem heutigen Geldwert von circa 3 Euro – war, für einen sechswöchigen Kurs durchaus angemessen, und auch für wenig Verdienende durchaus leistbar. (S. 44f)

erhielten die Hörer die Möglichkeit, schriftlich oder mündlich Fragen zu stellen, welche am Ende der Stunde oder am Beginn der nächsten Einheit von den Vortragenden beantwortet wurden. Es wurden auch die ersten „Programme“ erstellt und verteilt. Diese Kurzzusammenfassungen gaben einen Überblick über den Inhalt der Vorlesung und enthielten Literaturangaben zur eigenen Weiterbildung. (vgl. ebd.) Heute stellen diese ein- bis zweiseitigen, als „hand-out“ bezeichneten Inhaltsabrisse, ein unverzichtbares hochschuldidaktisches Element dar, können aber zu jener Zeit als eine didaktische Innovation bezeichnet werden.

Im Bericht über das erste Studienjahr, in dem 24 Kurse aus allen wissenschaftlichen Fachbereichen abgehalten wurden, berichtete der Vorsitzende des Ausschusses der VUV, Professor Anton Menger vom unerwartet großen Teilnehmerinteresse und der positiven Resonanz dieser universitären Volksbildungseinrichtung, sowohl auf Seiten der Hörer als auch der Vortragenden:

„Überblickt man die Ergebnisse der VUV der Wiener Universität im ersten Jahr ihres Bestehens, so erscheint das Urteil wohl gerechtfertigt, daß dieselben sehr befriedigender Art sind. Die Frequenz hat das erwartete Maß jedenfalls weit überschritten. Das Publikum ist den Kursen während aller drei Serien treu geblieben (...). Die große Befriedigung, welche ausnahmslos seitens der Dozenten bezeugt wurde, gestattet auch einen Rückschluß auf die Empfänglichkeit und das Verständnis der Hörschaft.“ (zit. n. ALTENHUBER 1995, S. 45)

Ludo Moritz Hartmann, die treibende Kraft dieser Entwicklung, sah seine Vorstellung von Volksbildung in dieser erfolgreichen Institution jedoch noch nicht vollständig erfüllt und setzte sein Engagement verstärkt fort, um seine Bildungsidee in die Praxis umzusetzen: Sein Ziel war die Implementierung einer eigenen „Volksuniversität“.

Der Weg zu diesem Ziel war gekennzeichnet durch ein wiederkehrendes Charakteristikum in Hartmanns volksbildnerischem Engagement. Er verstand es, die Bedürfnisse zu erkennen und richtig einzuschätzen. Vorrangig war in seinem Engagement nicht seine persönliche Exposition, es ging ihm nicht um Ruhm und Anerkennung seiner Leistung, sondern um den Einsatz für eine Sache, die auch die Seine war. Er verstand es, unterschiedliche soziale Schichten mit ihren Interessen, nicht nur örtlich, sondern auch ideell zusammenzubringen. Dieser Weg war bei ihm immer ein demokratischer, bei dem die Betroffenen auch zu Beteiligten gemacht wurden.

Die Entstehung und Gründung des „Volksheimes“ kam als Paradebeispiel für eine „Initiative von unten“ bezeichnet werden. Es wurde quasi zur „conditio sine qua non“ des

Volksheimes, dass es *aus dem Volk* heraus entstand. Erst dadurch wurde sein Erfolg, seine Wirkung und Bedeutung gesichert. Somit kann die volksbildnerische Leistung Hartmanns, unter diesem Aspekt auch noch hundert Jahre später, als ein „klassisches“ Exempel für eine – in heutigem Sprachgebrauch – „bottom-up“-Aktion betrachtet werden.

Aus den Reihen der Hörer der philosophischen Kurse (im Rahmen der VUV) bei Adolf Stöhr¹⁸, kam der Wunsch nach einem fixen „Ort der Bildung“. FELLINGER (1969) berichtet vom Zusammentreffen besonders interessierter Hörer und dem „originellen Forscher“ Adolf Stöhr, dem es durch seine volkstümliche Vortragsweise¹⁹ gelungen war, das Interesse an seinen Themen derart zu steigern, dass selbst nach Vortragsende, die Teilnehmer nicht nach Hause gehen wollten. Seine Bereitschaft diese Neugierde am Leben zu halten, oder zumindest teilweise zu befriedigen, veranlasste ihn, seine Zuhörer zu sich nach Hause einzuladen, um die Fachdiskussionen weiterzuführen. Der Kreis dieser besonders „Bildungshungrigen“ umfasste sieben Personen, die sehr bald eine Eingabe an die Leitung der VUV richteten, „es möge eine Organisation geschaffen werden, um weitere fachmännisch geleitete Ausbildung ganzjährig [an; G.U.] zu bieten.“ (S. 130) Dieser schriftlich formulierte Wunsch wurde von 38 Hörern des Kurses von Stöhr unterzeichnet. Ludo Moritz Hartmann und sein Freund und volksbildnerischer Mitstreiter Emil Reich, diskutierten diese Eingabe im Kursbüro an einem Mainachmittag 1900. Die Idee der Hörer fiel bei den beiden Volksbildnern offenbar auf fruchtbaren Boden und es dürfte eine spannende Diskussion gewesen sein, denn „die lange Unterredung endete [erst; G.U.] im Rathauspark mit dem Entschluß, eine Volkshochschule ins Leben zu rufen, deren Räume jeden Abend (nur die heißeste Zeit ausgenommen) Unterrichtskursen, am Sonntag Konzerten und Dichtervorträgen dienen sollten.“ (FELLINGER 1969, S. 130) Vortragende sollten jene, sich bereits in den VUV bewährten Lehrer sein, zusätzlich jedoch auch Mittelschulprofessoren und (Privat)Gelehrte.

Seine organisatorischen Fähigkeiten hatte Ludo Moritz Hartmann schon bisher bewiesen. Das vor ihm liegende Projekt einer Volkshochschule mit eigenen Räumlichkeiten, forderte

¹⁸ Adolf Stöhr (1855-1921) Philosoph, Psychologe und Sprachwissenschaftler. Er lieferte den philosophisch-wissenschaftlichen Hinweis, dass unser Denken von der Sprache abhängt und „hat so manches von der Philosophie Wittgensteins vorweggenommen.“ (JOHNSTON 1992, S. 210)

¹⁹ Die Differenz zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache im populärwissenschaftlichen Vortrag sowie die damit verbundenen Implikationen, werden bei FELLINGER (1969) spürbar: „Adolf Stöhr, ein origineller Forscher, verstand es, hier ebenso volkstümlich vorzutragen, wie er an der Universität seinen Studenten unentwegt Schwerverständliches darbot.“ (S. 130)

ihn mit seiner ganzen Persönlichkeit und er nahm die Herausforderung an. Sah er doch darin *die* Möglichkeit sein Bildungsziel zu verwirklichen, den Bildungsbenachteiligten einen Ort und eine Stätte zu geben, an der sie ihre Bedürfnisse stillen und durch Bildung in ihrer Persönlichkeit wachsen könnten. Im Herbst 1900 wurden in mehreren Wiener Gemeindebezirken von Adolf Stöhr, Ludo Moritz Hartmann, Emil Reich, Anton Lampa und Wilhelm Jerusalem²⁰ Propagandavorträge „Über Volksuniversitäten“ gehalten. (vgl. FELLINGER 1969, S. 130) Nach kurzer Zeit waren 65 Unterschriften für den Aufruf zur Konstituierung des neuen Vereines gesammelt, unter den Unterzeichnern fanden sich Professoren der Wiener Universität, Abgeordnete, Dichter, Schauspieler und Vertreter der verschiedenen Bildungsvereine. Im „Aufruf zur Konstituierung einer Volksuniversität“²¹ wurde die Forderung der Vereinsgründung mit dem Hinweis auf das bisher erreichte und eine zwangsläufige, soziale Weiterentwicklung argumentativ unterstrichen:

„All dies zeigt auch nur den Weg, auf dem wir vorwärts schreiten müssen, um das Bildungsbedürfnis der Massen dauernd zu befriedigen, um einem Teile unserer sozialen Pflichten gerecht zu werden. Wir müssen eine Konzentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, einen weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbsttätigkeit des Lernenden durch persönlichen Umgang mit dem Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Teil auch, soweit es nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.“ (zit. n. FELLINGER 1969, S. 131)

Für Hartmann war die Gründung einer Volksuniversität der logische nächste Schritt in einer nicht aufzuhaltenden Entwicklung des Volksbildungswesens. In seinem, im Jahr 1900 verfassten Vortrag „Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse“ machte er dies deutlich, indem er den Erfolg der VUV bei den Hörern als Keimzelle der Volksuniversität identifizierte. Die Bildungsaktivitäten stillten nicht nur die Wissbegierde, sondern erzeugten und förderten diese auch. Es gelang den volksbildnerischen Wissenschaftlern den „ausgehungerten“ Massen Gusto auf mehr zu machen und diese selbst aktiv werden zu lassen. „Nachdem die Universitätslehrer zum Volke gegangen sind, will nun das Volk zu den Universitätslehrern gehen, um sich unter ihrer Leitung auch selbstthätig zu bewähren.“ (HARTMANN 1900)

²⁰ Wilhelm Jerusalem (1854-1923) Philosoph, Pädagoge und Soziologe, habilitierte 1891 an der Universität Wien, war jedoch als Gymnasiallehrer tätig, bevor er 1920 zum außerordentlichen Professor für Philosophie und Pädagogik und erst kurz vor seinem Tod 1923 zum ordentlichen Professor ernannt wurde. (vgl. FILLA 2001, S. 52, Anm. 32)

²¹ Der vollständige Text findet sich im Anhang.

Ludo Moritz Hartmann nahm die Aufbruchstimmung sensibel wahr und führte sein Anliegen zunächst gedanklich fort, in dem er von einem „Volkspalast“ sprach, der dereinst ein Ort des Wissens und der Begegnung des Volkes zur kulturellen Entfaltung sein sollte.

„Man kann die Schaffung einer solchen Institution bei uns nicht als Utopie bezeichnen; es muss nur der letzte Schritt in dieser Richtung noch gethan werden, und die ‚Volksuniversität‘ wird sein, ehe man sich’s versieht. (...) Und der weitere Schritt, der dann gethan werden muss, führt zum Volkspalaste. (...) Wenn er stände, könnten wir ihn mit Büchern und Lesern, mit Vorträgen und Schülern und mit allen anderen nötigen Einrichtungen in einmütiger zielbewußter Arbeit der schon bestehenden Korporationen prächtig füllen.“ (ebd.)

Noch sollte der „Volkspalast“ nicht stehen, aber selbst aus heutiger, historischer Perspektive gelang es in atemberaubender Geschwindigkeit den Schritt zur „Volksuniversität“ zu machen. Ein knappes Jahr nach den ersten Gesprächen zwischen Hartmann und Emil Reich im Rathauspark, fand am 24. Februar 1901 die konstituierende Generalversammlung des Vereines Volksheim²² statt. Hartmann wurde in den Vorstand, zum Obmann-Stellvertreter gewählt und er übte diese Funktion bis zu seinem Tode aus.

Bereits im April 1901 begannen die ersten 27 Kurse in gemieteten Räumlichkeiten am Urban-Loritz-Platz 1. Die, zur Verfügung stehenden zwei (!) Räume waren jedoch schon bald hoffnungslos überfüllt, betrug doch die Zahl der hörenden Mitglieder allein im ersten Jahr bereits 1023. (vgl. BRÜNDL 1959, S. 36) Der Erfolg, der sich schon bei den volkstümlichen Universitätskursen eingestellt hatte, wiederholte sich in dieser Volksbildungseinrichtung und bereits im Wintersemester 1901 mussten weitere sieben Räume hinzugemietet werden. Es lag daher auf der Hand – und Hartmann sah es auch als unabdingbare Notwendigkeit – die Pläne für ein eigenes Haus zu fassen. Im Jahr 1903 erwarb der Verein ein Grundstück am Koflerpark (heute Ludo-Moritz Hartmann-Platz) im 16. Wiener Gemeindebezirk und am 30. September 1904 wurde der Bau des Volksheimes beschlossen. Schon ein Jahr später, konnte am 5. November 1905 das Volksheim am Koflerpark feierlich eröffnet werden. (vgl. FELLNER 1985; FELLINGER 1969; FILLA 1995; BRÜNDL 1959)

In der Chronologie der Ereignisse dürfen jedoch die enormen Schwierigkeiten, die auf dem Weg bis zur Eröffnung lagen, nicht vergessen werden. Wieder war es Ludo Moritz Hartmann, der durch sein selbstloses und aufopferndes Engagement wesentlichen Anteil

²² Den Vereinsnamen „Volksuniversität“ hatte die übervorsichtige Statthalterei aus Angst vor vermeintlichen revolutionären Zügen nicht gestattet und so wurde der unverdächtig klingende Name „Volksheim“ gewählt. (vgl. FILLA 1985, S. 80)

am Gelingen dieses, am europäischen Kontinent einmaligen Projektes hatte. (vgl. FELLNER 1985, S. 256f)

Als besonders große Hürde erwies sich die Finanzierung. Die reinen Baukosten ohne Einrichtung betragen 500.000 Kronen. Von öffentlicher Seite – sowohl von der Gemeinde Wien als auch vom Staat – war keine Unterstützung zu bekommen. Im Gegenteil: Bürgermeister Lueger verlangte vom Vereinsvorstand, dass „Karl Seitz (sein späterer Nachfolger) und ähnliche Charaktere erst (...) aus dem Ausschuß entfernt werden [müssten; G.U.], ehe er mit sich reden lasse. Als unparteilicher Verein konnte das Volksheim dies nicht tun.“ (FELLINGER 1969, S. 137) Dieses Ansinnen des christlich-sozialen Bürgermeisters von Wien, deutet einen weiteren Problemkomplex an, dem sich das Volksheim gegenüber sah. Zum einen war dies der aufkommende Antisemitismus, der in der Tagespresse in Diktionen wie „bei der Wiener Volksbildung gehe es nur um ein paar ‚jüdische‘ Dozenten, deren Kurse von ‚Judenschickseln‘ besucht werden“ (FELLNER 1985, S. 256) seinen Ausdruck fand. Zum anderen war die, von Hartmann und seinen Mitstreitern postulierte Neutralität und Wertfreiheit, zumindest in der offiziellen Programmatik überlebensnotwendig. Praktisch wurde dies durch die wohlbedachte, verschiedene politische und wissenschaftliche Meinungen berücksichtigende, Auswahl der Vortragenden und Themen umgesetzt.

Der Grundstückskauf und die Baukosten, in der veranschlagten Höhe von 420.000 Kronen mussten demnach von privaten Finanziers aufgebracht werden und es war Ludo Moritz Hartmann zu verdanken, dass diese zu 72 Prozent gesichert wurden. (vgl. FELLINGER 1969). Durch sein familiäres Umfeld, hatte er Zugang zu reichen Familien und es „gelang ihm, wie keinem anderen, aus den Taschen der Wiener Millionäre reiche Fischzüge²³ für die Volksheime hervorzuzaubern – der Triumph einer undemagogischen reinen und dadurch verblüffenden Persönlichkeit und der persönlichen Sympathien, die er in allen Kreisen zu erwecken wußte.“ (BAUER 1926, S. 203)

Erst im Jahr 1912 gewährte die Stadt Wien eine Subvention von 200(!) Kronen, während im selben Jahr Hartmann selbst 300 Kronen an den Verein spendete. (vgl. FELLNER 1985, S. 256f) Aber auch andere Funktionäre und Vortragende – allen voran Emil Reich –

²³ Zu den größten Einzelspendern gehörten – über Anregung des Markgrafen Alexander Pallavicini – Baron Albert Rothschild mit einer Spende von 50.000 Kronen und zwei anonymen Spendern von zusammen 76.000 Kronen, die Ministerpräsident v. Koerber vermittelt hatte. (vgl. FELLINGER 1969, S. 137)

griffen regelmäßig in ihre eigenen Taschen, um mit diesen Spenden das Vereinsüberleben zu sichern.

Ein weiteres volksbildnerisches Tätigkeitsfeld, in dem sich Ludo Moritz Hartmann aktiv beteiligte, war jenes der Frauenbildung. Frauen gehörten am Ende des 19. Jahrhunderts noch immer zu der großen Gruppe der Bildungsbenachteiligten. Zugang zu universitären Studien an der Philosophischen und an der Medizinischen Fakultät erhielten sie erst 1897 beziehungsweise 1900. Nur eine verschwindend kleine Gruppe von Frauen konnte diese Chance auch nutzen. Das Mädchenschulwesen jener Zeit glich eher einer Bildungssackgasse, als dass es von Durchlässigkeit gekennzeichnet war. Schon in den VUV war ein nicht unbeträchtlicher Frauenanteil feststellbar. Und so wurde bald der Ruf nach einer eigenen, auf diese Zielgruppe ausgerichteten Bildungsinstitution laut. Initiatoren und Proponenten waren Vertreter der im Jahr 1899 geschaffenen „Vereinigung österreichischer Hochschuldozenten“ (vgl. FELLNER 1986, S. 99), die Ludo Moritz Hartmann mitbegründete und darin mehr als zwei Jahrzehnte die Funktion eines Obmann-Stellvertreters innehatte. (vgl. FILLA et al., 1992)

Wiederum legte Hartmann die Ziele und den Zweck eines Frauenbildungsvereines dar, der für ihn darin bestand, „Bildung zu verbreiten, die Frauen aus ihrer geistigen Enge“ (FELLNER 1986, S. 103) herausführen sollte. Der im Mai 1900 von den Behörden genehmigte „Verein für Abhaltung von wissenschaftlichen Lehrkursen für Frauen und Mädchen - ATHENÄUM“, sollte dort ansetzen, wo das Mädchenschulwesen aufhörte, nämlich auf den Lehrplänen der Bürgerschulen, Lehrerbildungsanstalten und des Lyzeums. (vgl. FELLNER 1986, S. 103) Zielgruppen waren jene Mädchen, die kein Maturazeugnis erworben hatten und deshalb allenfalls als außerordentliche Hörerinnen die Universität besuchen konnten. Der Zuspruch war von Beginn an enorm und die Teilnehmerzahlen sprachen eine deutliche Sprache: Waren im Wintersemester 1900/01 nur 41 ordentliche Hörerinnen an der Universität Wien inskribiert, nahmen an den Athenäumskursen zur selben Zeit 965 (!) Frauen teil. Selbst dreizehn Jahre später besuchten noch immer doppelt so viele Frauen diese Kurse, als die Universität. (vgl. FELLNER 1985 u. 1986)

Besonders erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang der familiäre Impetus auf Hartmanns frauenbildnerisches Engagement. Denn bereits zwölf Jahre zuvor, war seine

Mutter Bertha Hartmann, dem von Professor Gomperz gegründeten „Verein für erweiterte Frauenbildung“ beigetreten und bekleidete viele Jahre das Amt der Vizepräsidentin. (vgl. FELLNER 1985, S. 429, Anm. 143) Über die Motive und Absichten seiner Mutter lasse ich Ludo Moritz Hartmann selbst sprechen, der ebenfalls Mitglied des Vereines war:

„Sie verstand es namentlich in jenen Jahren, in denen in Österreich die Frage des Frauenstudiums noch neu war und sich erst gegen alle hergebrachten Vorurteile durchkämpfen mußte, gesprächsweise das Recht der Frau auf Bildung mit großem Feuer zu verteidigen, das ihr nach ihrer ganzen Weltanschauung als ebenso selbstverständlich erscheinen mußte, wie ihr die Oberflächlichkeit der Weltdame und die unökonomische Geschäftigkeit der sogenannten guten Hausfrau widerstrebte, um so mehr widerstrebte, je mehr es ihr mit den Pflichten der Frau gegen Mann und Kinder, die sie an erste Stelle setzte, heiliger Ernst war. Sie vermochte aber nicht einzusehen, daß diese geschädigt würden, wenn die Frauen durch höhere Bildung zu größerem Verständnis und stärkerer Selbstzucht angeleitet würden, und wenn sie auch selbst daran zweifelte, ob die Frauen im Stande sein würden, die gleichen geistigen Höhen zu erklimmen, wie manche Männer, so erschien es ihr doch ungerecht, sie von Vorneherein vom Wettbewerbe in den akademischen Berufen auszuschließen und auf das Heiraten als Lebenszweck hinweisen zu wollen.“ (HARTMANN 1917, S. 29)

Die Anregung für und die Auftritte bei Volkshochschultagungen bekunden einen weiteren Aspekt seines volksbildnerischen Engagements. Als Vertreter des Volksbildungsvereines nahm er 1895, 1897 sowie 1899 und ab 1901 als Vertreter des Volksheimes auf den Delegiertentagungen des „Centralverbandes der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine“ eine führende Rolle ein. (vgl. FILLA 1992, S. 90) „Ziel dieser Einrichtung war neben dem Gedankenaustausch und der Diskussion aktueller Fragen die Koordinierung der Volksbildungsarbeit im deutschen Sprachgebiet.“ (ebd., S.89) Im Jahr 1904 regte Ludo Moritz Hartmann die „Deutschen Volkshochschultage“ an, bei denen er selbst regelmäßig als Referent auftrat und sein Konzept der Volksbildungsarbeit darlegte²⁴. Er nahm an allen fünf Tagungen²⁵, die in Zweijahresabständen von 1904 bis 1912 stattfanden, teil.

²⁴ Die Titel der Referate lauten: „Die planmäßige Ausgestaltung der Kurse“ (1906), „Volksprofessuren“ (1908), „Das Ideal der Volksbildung“ (Korreferat 1910).

²⁵ ALTENHUBER (1995) berichtet von einer Diskussion am V. deutschen Volkshochschultag 1912 in Frankfurt zwischen Paul Natorp und Emil Reich, die ein bezeichnendes Bild vom Zustand und Problembewusstsein der wissenschaftlichen Pädagogik (insbesondere deren institutionellen Vertreter) in Österreich zeichnet. „Zu der beim V. deutschen Volkshochschultag von Prof. Natorp erhobenen Forderungen nach Schaffung von Professuren für Sozialpädagogik an den Universitäten, die auch für die Pädagogik der Volksbildung zuständig sein sollten, bemerkte Emil Reich beispielsweise, dies sei wohl eine ausgezeichnete Idee, aber leider nur Zukunftsmusik. Eine Unterstützung der Volksbildungsbestrebungen sei daraus für die nächste Zeit kaum zu erwarten. Er verwies zur Bekräftigung seiner Auffassung auf die Entwicklung in Österreich, wo man zwar schon etwas weiter wäre als in Deutschland, da es bereits drei Ordinariate für Pädagogik – in

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges bedeutete auch das Ende dieser überregionalen Veranstaltungen. 1916 wurde Hartmann in den Verwaltungsausschuss des Zentralverbandes der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine delegiert.

Ludo Moritz Hartmann gehört nach BORN (1991) zu den Pionieren einer sozialwissenschaftlich-empirischen Analyse der Volksbildungsarbeit. Sein Interesse galt den Bildungsbedürfnissen, den Motiven und Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, durchaus auf sehr pragmatischer Ebene. Er wollte mit sozialstatistischen Methoden, die damals in der Volksbildung dominierende Sachorientierung der Vortragsthemen mit der Teilnehmerorientierung verknüpfen. (vgl. FILLA, 1992, S. 91) Mit diesem innovativen Ansinnen war er seiner Zeit voraus, auch wenn ihm spätere Kritiker unreflektierte Ansätze einer empirischen Forschung und Theorieabstinez vorwerfen. (vgl. BORN 1991; FILLA 1992) Der scheinbar intuitive Zugang Hartmanns zu einer heute nicht mehr wegzudenkenden Planungsmaxime und didaktischen Mindestanforderung in der Erwachsenenbildung – der Teilnehmerorientierung – kann als charakteristisches Signum seines volksbildnerischen Handelns und Denkens bezeichnet werden.

In einer, auf seine Initiative zurückgehenden Teilnehmerbefragung im Arbeitsjahr 1903/04, welche im Rahmen der VUV durchgeführt wurde, formulierten die Hörerinnen und Hörer den Nutzen der in Kursform dargebotenen Vorträge (1) in der Anregung zur Lektüre und zum Selbststudium, (2) der Gewinnung einer anderen Perspektive nach dem Motto „Wissen macht frei“, (3) in der Erweiterung des Blickfeldes, (4) im „Denken lernen“ und (5) in der Ergänzung der schulischen Bildungslücken. (vgl. HARTMANN/PENCK 1904; ALTENHUBER 1995, S. 98)

FILLA (1992, S. 76) zieht aus diesen Ergebnissen den nachvollziehbaren Schluss, dass die aufklärerische Intention der Initiatoren und Exponenten der volkstümlichen Universitätsvorträge (VUV) sich mit den subjektiven Nutzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer daraus zogen, deckten. Es ist anzunehmen, dass auch die damaligen Verantwortlichen zum gleichen Ergebnissen kamen und sich in ihrer Tätigkeit bestätigt sahen.

Wien, Prag und Graz – gäbe, aber keiner der drei Pädagogikprofessoren habe sich bisher auch nur ein einziges Mal an den volkstümlichen Hochschulkursen beteiligt.“ (S. 76)

Hartmann stellte sich eindeutig auf die Seite der Empirie, unter bewusster Ausklammerung jeder Metaphysik, die er für unwissenschaftlich hielt. (vgl. FELLNER 1985) Dass er die sozialwissenschaftlich-empirischen Methoden für die Volksbildung nutzbar machen wollte, macht ihn aus historischer Perspektive zu einem Wegbereiter der empirischen Fundierung der Erwachsenenbildungsarbeit. (vgl. BORN 1991)

Der Vollständigkeit halber seien Hartmanns Mitarbeit im Verein „Freie Schule“²⁶ und die Mitorganisation der „Salzburger Hochschulwochen“ erwähnt. Im Jahre 1905 konstituierten Verein „Freie Schule“ nahm er die Funktion des Schriftführers ein. Bei den „Salzburger Hochschulwochen“ handelte es sich um Sommerferialkurse, bei denen Hartmanns Ambitionen darin lagen, dass er, wie FELLNER (1985, S. 254) berichtet, dem „Salzburger Hochschulverein in seinem Bemühen gegen die Errichtung einer katholischen Universität (...) sekundieren und die deutsch-österreichische Kulturgemeinschaft auf dem Boden der freien Wissenschaft (...) demonstrieren“ wollte. In beiden Institutionen konnte er seine antiklerikalen, (sozial)demokratischen und aufklärerischen Ambitionen im Bildungsbereich in konkrete Taten umsetzen.

²⁶ Der Verein „Freie Schule“ wurde 1905 von liberalen und sozialdemokratischen Schul- und Kulturpolitikern gemeinsam gegründet. Er kann als Vorläufer der Wiener Schulreform unter Otto Glöckel nach 1918 betrachtet werden. 1923 wurde er mit den sozialdemokratischen Kinderfreunden zum Verein „Freie Schule-Kinderfreunde“ fusioniert. (vgl. FELLNER 1985, S.110, Anm. 70) Im Anhang findet sich ein Brief von Ludo-Moritz Hartmann an Friedrich Jodl, dem Inhaber des Lehrstuhls für Ethik an der Universität Wien und Gründer der ‚Österreichischen Ethischen Gesellschaft‘, in dem dieser sein Bedauern über die Zurücknahme der Unterstützung des Vereines ausdrückt. (siehe auch Anm. 55)

*„Dies gerade ist die Größe der Bestimmung dieser Zeit,
auszuführen, was finstere Jahrhunderte
nicht einmal zu denken für möglich gehalten haben,
die Wissenschaft an das Volk zu bringen.“
(Ferdinand Lassalle)*

4. Die Adressaten

4.1. Wien um 1900 - Der historische Hintergrund

Das volksbildnerische Engagement Hartmanns richtete sich gezielt auf die bildungsbenachteiligten Schichten seiner Zeit. Zum Verständnis über die Konstitution seiner Zielgruppen, erscheint es notwendig den sozialen, politischen und wirtschaftlichen Hintergrund kurz zu skizzieren. Erst vor der sozialhistorischen Folie werden die praktischen und bildungstheoretischen Implikationen in Hartmanns Bildungsbemühungen einschätzbar.

Der soziale Einschluss und Ausschluss definierte sich bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem beträchtlichen Teil über die Möglichkeit des Zuganges zu Bildung und Bildungstitel sowie die Teilnahme an politischen Entscheidungen durch aktives und passives Wahlrecht. Beide Optionen mussten für die breite Masse der österreichischen Bevölkerung innerhalb (und gegen) das habsburgerische Herrscherhaus erst erkämpft werden. Es sollte ein steiniger und mühevoller Weg werden, diese Ziele zu erreichen. Nach den gesellschaftlichen und politischen Wirren der Revolution 1848 und der anschließenden neoabsolutistischen Phase unter Kaiser Franz Joseph deuten nach BANIK-SCHWEITZER (1992) alle Sozialindikatoren (wie zum Beispiel Wohndichte, Krankheitsfälle, Sterberaten) „darauf hin, dass es der Wiener Unterschichtbevölkerung weder vorher noch nachher je wieder so schlecht gegangen ist wie zu Beginn der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.“ (S. 16)

Bedrückendes Zeugnis gibt ein zeitgenössischer Bericht über das Leben in den Wiener Vorstädten außerhalb der Stadtmauern und auf dem Glacis (heute Ringstraße) aus dem Jahre 1850:

„Die Folge der furchtbaren Zustände der abhängigen Arbeiterklasse war, wenigstens in Wien, (...) grenzenlose Immoralität und sittliche Verwilderung. Ganze Vorstädte, wie Thury, Liechtenthal, Altlerchenfeld, Strozischer Grund, Margarethen, Hundsthurm, neue Wieden, Fünf- und Sechshaus, wimmelten von ausgehungerten, zerlumpten Arbeitern, und Abends erfüllten die unglücklichen

Mädchen der Fabriken in dem jugendlichsten, selbst Kindesalter die Glacien und den Stadtgraben, um für einige Groschen jedem dienstbar zu sein.“
(VIOLAND 1850 zit. n. BANIK-SCHWEITZER 1992, S. 137)

Die bewusste Wahrnehmung der sozialen Verantwortung „gegenüber den unter unmenschlichen Bedingungen lebenden Massen der Arbeiter und Angestellten – mitverschuldet durch die Politik der Liberalen, die die soziale Frage ignoriert hatten – sowie der Glaube an die Wissenschaft als Wegbereiter der Fortschritts“ (ALTENHUBER 1995, S. 36) motivierte und bestärkte die Proponenten der Wiener Volksbildungsbewegung, unter ihnen Ludo Moritz Hartmann, in ihrem Bemühen das Bildungsmonopol der Besitzenden zu brechen. Bevor jedoch die politischen, sozialen und geistigen Strömungen für diese Vorhaben reif waren, mussten nahezu vier Jahrzehnte vergehen. Im Folgenden sollen diese Entwicklungen ab den Revolutionsjahren bis zur Jahrhundertwende skizzenhaft dargestellt werden.

Die liberale Ära und damit die politische Vorherrschaft der österreichischen Bourgeoisie dauerte von 1861 bis 1879. Die sogenannten ‚Deutschliberalen‘ waren weniger eine einheitliche Partei, als viel mehr ein politisches Lager, in dem sich die Großbürger sammelten, die ihre eigenen Interessen vertraten und für die freie Marktwirtschaft eintraten. Sie kamen von ganz ‚links‘ bis weit ‚rechts‘, dachten kapitalistisch, antifeudal, demokratisch, antiklerikal, waren pro-deutsch und anti-slawisch. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 113) Der wirtschaftliche Aufschwung, der zu großen Investitionen in die Infrastruktur (Eisenbahnbau, Erste Hochquellenwasserleitung) und zu einem Bauboom (Prunkbauten an der Ringstraße, Mietzinshäuser) führte, hatte mit dem Börsenkrach vom 9. Mai 1873 ein jähes Ende. Als äußeres Zeichen des blühenden Wirtschaftsliberalismus, wurde für das Jahr 1873 eine Weltausstellung geplant und durchgeführt, an der 53.000 (!) Aussteller die technischen und kulturellen Errungenschaften aller Länder der Welt präsentierten. Im Vorfeld dieser gigantischen Veranstaltung kam es zu großangelegten, finanziellen Spekulationsgeschäften²⁷, nachdem

²⁷ „Besonders folgenschwer waren die Zusammenbrüche zahlreicher ‚Börsenkomptoire‘, denen die kleinen Leute ihre Ersparnisse, oft das jahrelang angesammelte Familienvermögen, anvertraut hatten. Diese Firmen nahmen an der Spekulation in besonders schwindelhafter Weise teil, vor allem die Firma Placht, deren ganzseitige Inserate in der Neuen Freien Presse unter dem Titel ‚Höchste Fruktifizierung von Bargeld ohne Risiko‘ damals sprichwörtlich waren. Nach Verhaftung des Inhabers stellte sich heraus, daß den Passiven von 2,760.000 Gulden kaum für 9.000 Gulden gegenüberstanden. Die vor dem geschlossenen Geschäftslokal

die Investitionen in Eisenbahn-, Industrie- und Wohnbau die Konjunktur in Erwartung des ‚großen Geschäftes‘ angekurbelt hatten. (vgl. ebd., S. 114) Nachdem der wirtschaftliche Erfolg der Weltausstellung wegen der geringen Besucherzahl²⁸, dem Ausbruch der Cholera, anhaltendem Schlechtwetter und dem Platzen der Spekulationsblase an der Wiener Börse („Schwarzer Freitag“ 9. Mai 1873²⁹) ausblieb, führten diese Ereignisse zu einer politischen Schwächung der Liberalen, von der sie sich nicht mehr erholen sollten.

Die Sieger der Sturmjahre 1848, die kaisertreuen und katholischen Konservativen, beherrschten nach dem Niedergang der Liberalen ab 1879 wieder die österreichische Politik. Diese, als feudal-konservativ bezeichnete Ära dauerte bis 1893. Sie stammten vornehmlich aus dem Kreis der deutschen, tschechischen sowie polnischen adeligen Großgrundbesitzer und regierten unter Ministerpräsident Eduard Graf Taaffe (1833-1895). Ihre wichtigste Aufgabe, die Versöhnung der Nationalitäten im Vielvölkerstaat gelang ihnen lediglich dadurch, dass sie durch die Sprachenverordnung von 1880 Tschechisch zur gleichberechtigten Amts- und Gerichtssprache machten und die Prager Universität in eine deutsche und eine tschechische Universität geteilt wurde. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 129) Die, durch die Wahlniederlage der Liberalen in den Reichsrat gekommenen Deutschnationalen heizten das politische Klima durch einen offen vertretenen Antisemitismus und die Hinwendung zur ‚sozialen Frage‘ auf. Das Versäumnis der Konservativen, sich der Frage nach einem menschenwürdigen Leben des Proletariat zu widmen, förderte die Entstehung und das Gewicht jener Gruppen, die sich dieses Themas annahmen: die Deutschnationalen, die Christlichsozialen und die Sozialdemokraten.

Die, durch die Industrialisierung der österreichischen Wirtschaft neu entstandene (Fabriks)Arbeiterschicht entwickelte zunehmend mehr Selbstbewusstsein und begann ihre Forderungen, gestützt auf die neuen politischen Gruppierungen, Nachdruck zu verleihen. Wie BANIK-SCHWEITZER (1992) feststellt, führte der „verstärkte Druck in Richtung Rationalisierung und Konzentration (...) einerseits zur Herausbildung der Fabriks-

versammelten Massen von kleinen Kaufleuten, Beamten, Kutschern, Dienern etc. boten ein trauriges Bild der Stimmung in diesen Tagen.“ (PRESSBURGER 1966, S. 142f)

²⁸ Statt der erwarteten 20 Millionen Besucher konnten, vermutlich auf Grund der oben genannten Faktoren nur sieben Millionen gezählt werden. Das Defizit aus der Weltausstellung betrug fast 30 Millionen Gulden und entsprach damit nahezu den Kosten für die Donauregulierung. (vgl. ebd., 119)

²⁹ Der Wiener Börsenkrach betraf alle Schichten der Bevölkerung, vor allem jedoch das (Groß)Bürgertum und riss zahlreiche Banken, Versicherungsgesellschaften, Industrie- und Bauunternehmungen in den Bankrott. Insgesamt ging ein Börsenkapital von eineinhalb Milliarden Gulden verloren. (Staatseinnahmen 1870: 356 Millionen Gulden) (vgl. BUCHMANN 2003, S. 114; PRESSBURGER 1966, S. 139-148)

arbeiterschaft als selbstbewußter Klasse (...) andererseits führte er zu einer massenhaften Vernichtung des in Wien aufgrund wirtschaftlicher Rückständigkeit noch sehr starken Kleingewerbes oder zwang dieses in die Abhängigkeit von Verlegern oder der Großindustrie.“ (S. 17)

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Virulenz der ‚sozialen Frage‘ kristallisierten sich, die oben genannten politischen Strömungen heraus, die aus verschiedenen Gesellschaftsschichten kamen und mit unterschiedlichen Programmen die Probleme der Zeit für sich nützen wollten.

Der Proponent der Deutschnationalen Bewegung, der Waldviertler Gutsbesitzer Georg Ritter von Schönerer (1842-1921), versuchte mit antisemitischen, antimonarchistischen und antiklerikalen Parolen die Kleingewerbetreibenden sowie kleine Angestellte und Beamte für seine Politik zu gewinnen. Diese sahen ihre Existenz durch die jüdischen Einwanderer bedroht. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 135f; BANIK-SCHWEITZER 1992, S. 18) Tatsächlich betrug der Anteil der Juden an der Wiener Bevölkerung nur 10 Prozent, während beispielsweise ein Viertel der Wiener Tschechen waren. (vgl. BANIK-SCHWEITZER 1992, S. 18) Das Beispiel einiger weniger Juden, die es zu Reichtum gebracht hatten, genügte, um Existenzängste auszulösen, die auch vor dem Bildungsbürgertum, den Intellektuellen, höheren Beamten und Freiberufler nicht Halt machten und „die Hochschulen zu Zentren des Rassismus und Chauvinismus werden ließ.“ (ebd.)

Die christlich-soziale Bewegung entsprang aus zwei völlig unterschiedlichen Richtungen. Auf der einen Seite standen die kaisertreuen, antikapitalistischen, antiliberalen, katholischen Hochadeligen. Ihnen gegenüber, standen die Angehörigen des gewerblichen Mittelstandes, die mit den Lehren von Karl Freiherr von Vogelsang (1818-1890) sympathisierten. Dessen konservatives Sozialprogramm³⁰ sah unter anderem die Aufhebung der Gewerbefreiheit, den Schutz der Arbeiter vor übermäßiger Ausbeutung und die Ausmerzung der „Irrlehren“ der französischen Revolution vor. Eingebettet waren diese Forderungen in eine Ideologie der Verchristlichung der Gesellschaft, in denen alle Menschen die ihnen von Gott gestellten Aufgaben erfüllen könnten. (vgl. ALTENHUBER 1995; S. 28f; BUCHMANN 2003, S. 137) Politisches Gewicht

³⁰ Albert Fuchs (1949) macht auf die Bedeutung von Vogelsangs sozialpolitischen System aufmerksam, indem er darauf hin weist, dass es mit einigen Korrekturen und Auslassungen in die päpstliche Enzyklika „Rerum novarum“ übernommen wurde. (S. 51) Diese kam 1890 unter Papst Leo XIII. als „eine Art Charter der katholischen Sozialpolitik“ (S.284, Anm. 5) heraus und wurde 1930 durch das Rundschreiben „Quadragesimo anno“ ergänzt. (vgl. ebd.)

erlangte diese Bewegung durch ihren Führer Karl Lueger (1844-1910), der es verstand, seine Rednerbegabung, sein demagogisches Talent und die zugkräftigen antisemitischen Parolen geschickt einzusetzen und die Gemeinderatswahlen 1895 für die Christlichsoziale Partei zu gewinnen. (vgl. ebd.) Er bekleidete von 1897 bis 1910 das Amt des Wiener Bürgermeisters und hatte maßgeblichen Einfluss auf die Subventionen der Stadt für das Volksbildungswesen. Die freie, unabhängige Wiener Volksbildung war den Christlichsozialen aufgrund ihrer antiliberalen, antisemitischen und klerikalen Linie ein Dorn im Auge. Für sie war es ein „Werk von Liberalen, Juden, Freimaurern und Sozialdemokraten“ (ALTENHUBER 1995, S. 29) und daher nicht unterstützungswürdig. Bereits kurz nach der Machtübernahme wurde die zugesagte Subvention des Wiener Volksbildungsvereines von 3200 Gulden auf 500 Gulden gekürzt und drei Jahre später die Nutzungsberechtigung für alle städtischen Gebäude zu Vortragszwecken entzogen. (vgl. ebd.) Die Gründung des Volksheimes konnte zwar durch Lueger nicht verhindert werden, fand aber während seiner Amtszeit keinerlei nennenswerte Unterstützung.

ALTENHUBER (1995) zitiert einen Artikel aus dem christlichsozialen Parteiorgan ‚Reichspost‘ vom 7. November 1905, in dem die geistige Haltung der Stadtverwaltung zur Wiener Volksbildung deutlich spürbar wird:

„Man hat es, wie wir schon vorgestern ausführten, mit einer unverfälscht ‚freisinnigen‘ Schöpfung zu tun, die – so wie alles, was die Liberalen und ihre Freunde unternehmen, ein Agitationsmittel für die moderne Idee des Umsturzes sein soll. Das ‚Volksheim‘ ist zweifellos nicht das, was der Titel erwarten ließe, nämlich nicht ein Heim für das Volk ohne Unterschied der Parteirichtung, sondern eine Heimstätte für den sozialdemokratischen Teil des Volkes. Die Bücher und Zeitungen, die man dort den Besuchern bieten wird, werden angefüllt sein von liberaler Weisheit; aus den Hör- und Lehrsälen wird das Christentum verbannt sein, und die Hörer und Schüler werden da nur vernehmen, was ihrem Klasseninstinkt schmeichelt und ihre Sinne anpeitscht. Man kann den Vertretern radikaler Tendenzen die Errichtung solcher Institute nicht verbieten. Sie sollen aber bei der Wahrheit bleiben und nicht als ‚Volk‘ auftreten, wenn sie nichts als eine Partei sind.“ (Reichspost vom 7. November 1905 zit. n. ALTENHUBER, 1995, S. 29)

Die offene Polemik und der aggressive Unterton machen den geistigen und politischen Widerstand spürbar, den der „Vater des Volksheimes“ Ludo Moritz Hartmann und seine Wegbegleiter für eine neutrale, demokratische Volksbildung ausgesetzt waren.

Die sozialdemokratische Bewegung in Österreich hatte eine ihrer Wurzeln in den Revolutionsjahren 1848, in denen sich das Proletariat mit seinen Forderungen in Teilbereichen durchsetzen konnte und „ein ‚Arbeiterkomitee‘ seinen ersten Kollektiv-

vertrag erhielt, Lohnerhöhungen durchsetzte und die Regierung veranlasste, Notstandsarbeiten vorzunehmen.“ (BUCHMANN 2003, S. 137) Das Vereinsgesetz von 1867 ermöglichte die Gründung von Arbeiterbildungsvereinen, deren Zielsetzungen darin lagen, durch kulturelle und gesellige Veranstaltungen sowie finanzielle Unterstützungen (Kranken- und Invalidenkassen) das mühevollen Leben der Arbeiter erträglicher zu gestalten. Entscheidenden Einfluss auf die Gründung der Sozialdemokratischen Partei hatte Victor Adler (1852-1918), dem es auf dem Hainfelder Parteitag 1888/1889 gelungen war, die bis dahin in radikale und gemäßigte Gruppen zersplitterte Arbeiterbewegung zu einigen. Der Sohn wohlhabender Juden wurde in Prag geboren und wuchs in Wien auf. Nach dem Medizinstudium widmete er sein Interesse dem Not und Elend der Arbeitermassen. Als ‚Armendoktor‘ kam er mit der Arbeiterbewegung in Kontakt, der er sich 1885 anschloss und sich ab diesem Zeitpunkt verstärkt der Politik zuwandte. (vgl. ALTENHUBER 1995; S. 30f; BUCHMANN 2003, S. 138f) Er wurde der Lehrer und Führer der Arbeiterbewegung und konnte von 1905 bis 1918 als Abgeordneter zum Reichsrat sozialdemokratische Interessen vertreten. Die Hauptforderungen galten dem Achtstundentag, der Trennung von Staat und Kirche sowie der Demokratisierung der Gesellschaft durch die Einführung des allgemeinen und gleichen Wahlrechts. Letzteres wurde 1907 erstmals gewährt – allerdings nur für Männer – und kann als politischer Erfolg von Victor Adler gewertet werden, dem es gelungen war, im Jahre 1905 für einen Generalstreik 250.000 Arbeiter zu mobilisieren und damit dieser demokratiepolitischen Forderung gewaltigen Nachdruck verlieh. Erst 1919 wurde auch Frauen das allgemeine und gleiche Wahlrecht zuerkannt. (vgl. PELINKA/ROSENBERGER 2003, S. 23)

Bildung und Erziehung war für die Arbeiterbewegung zentraler Angelpunkt für den Aufbau einer sozialdemokratischen Gesellschaftsordnung. Die proletarische Bewusstseinsbildung stand dabei im Mittelpunkt ihrer Bestrebungen auf dem Weg zu einer neuen Gesellschaftsstruktur im Sinne des Austromarxismus. Es wurden bald eigene Bildungsstellen geschaffen, wie zum Beispiel der Verein „Zukunft“ (1902), die Zentralstelle für das Bildungswesen (1908) gemeinsam mit der Gewerkschaftskommission oder die Parteischule (1912) zur Heranbildung der Parteielite. (vgl. ALTENBERGER 1995, S. 31) Deren Aufgaben bestanden jedoch nicht in der Vermittlung von Allgemeinbildung, die von Anfang an Arbeiterbildungsvereinen und den bürgerlichen Volksbildungseinrichtungen überlassen wurden, sondern fokussierten auf die neuen Sozialwissenschaften und deren Bedeutung für die sozialen und politischen Verhältnisse.

Dennoch arbeiteten die Volksbildungseinrichtungen und die Arbeiterschaft intensiv mit einander. In den Vorständen der Vereine saßen Vertreter der Arbeiter, die Kursprogramme wurden regelmäßig in der „Arbeiter-Zeitung“³¹ publiziert und ideologisch verband der Glaube an die Wissenschaft und der Kampf gegen den Klerikalismus die Sozialdemokraten mit den Liberalen. Diese Symbiose wurde zusätzlich durch die Freundschaft von Victor Adler mit Ludo Moritz Hartmann, der seit 1901 der Sozialdemokratischen Partei angehörte, intensiviert und war ein Zeichen des Vertrauens der Arbeiterbewegung in den Historiker und Volksbildner. (vgl. ebd.)

4.1.1. Exkurs: Obdachlosigkeit als Indikator der Lebensverhältnisse

Der rasanteste Bevölkerungszuwachs in Wien war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg zu beobachten. Die Gründe dafür lagen einerseits in der Eingemeindung der Bezirke außerhalb des Linienwalls (heutige Ringstraße) und andererseits in der Zuwanderung, die die arbeitslosen Bauern und Arbeiter in die Stadt trieb, weil die Chance einen neuen, wenn auch schlecht bezahlten Arbeitsplatz zu finden in der Haupt- und Residenzstadt am größten war.

Allerdings war (1) das Wohnungsangebot in Wien beschränkt und (2) die vorhandenen Wohnungen durch das Unwesen von Immobilienspekulanten – die Mietkosten betrug ein Drittel des Haushaltsbudgets – unbezahlbar geworden.

Tabelle 1 zeigt die rasante Bevölkerungsentwicklung in Wien in Jahren 1850 bis 1910.

Tabelle 1: Die Bevölkerungsentwicklung in Wien (in Tausend)

(BRUCKMÜLLER 1985)

1850	1869	1880	1890	1900	1910
430	632	726	1360	1670	2030

Die Gründe für die Obdachlosigkeit waren (1) Arbeitslosigkeit, (2) die starke Zuwanderung, (3) die hohe Zahl der Delogierungen wegen Zinsrückständen und (4) ein akuter Wohnungsmangel.

³¹ Das sozialdemokratische Parteiorgan die „Arbeiter-Zeitung“ wurde 1889 von Victor Adler gegründet und er fungierte zugleich als Chefredakteur. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 139)

Die Mehrheit der Obdachlosen waren fremdzuständig, das bedeutete, dass die Betroffenen nicht das Wiener Heimatrecht hatten und damit nicht aus öffentlichen Mitteln unterstützt wurden. Die Heimatberechtigungsrate betrug in Wien 1900 38 Prozent - 1910 betrug sie 55 Prozent (bedingt durch eine Reform des Heimatrechts konnte diese nach einem Aufenthalt von 10 Jahren verliehen werden). Eine große Anzahl der Obdachlosen war männlich, ledig und eher jung. Noch in der Zeit von 1900 bis 1910 gingen pro Jahr an die 80.000 Menschen zu „Bett“. (vgl. JOHN 1986; WINTER 1910)

Die Bettstellen wurden auf Zetteln an den Haustoren angeboten und verhältnismäßig günstig vermietet. Durch die Ausnützung der Betten und Schlafstellen den ganzen Tag und die Nacht über, war sowohl den Vermietern als auch den Mietern geholfen, die somit nicht auf der Straße schlafen mussten.

Für den Fall, dass kein privates Bett mehr frei war, gab es in Wien noch die Möglichkeit in einem der Massenquartiere oder Obdachlosenasylo zu übernachten. Die Kosten für eine Übernachtung betrugen 20 bis 40 Heller bei einem Durchschnittsverdienst eines Hilfsarbeiters von 2 Kronen 80 Heller pro Tag. Die Kaufkraft von einer (1) Krone betrug 1910 drei (3) Euro. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 144)

Doch diese Massenquartiere waren schmutzig und stark überfüllt. Im städtischen Asyl stieg die Zahl der Nächtigungen von 16.824 im Jahr 1898 auf 64.222 im Jahr 1910. Der Aufenthalt war auf 7 Tage pro Person und pro Vierteljahr beschränkt.

Geschätzte 3000 bis 4000 Menschen lebten 1904 in Wien buchstäblich auf der Straße - jene, die keinen Platz in den Asylen gefunden hatten, nächtigten auf den freien Plätzen in der Nähe der Asylo, an der Donau, dem Donaukanal, in Zillen und Schuppen, in den unterirdischen Kanälen oder bei den Ringöfen der Ziegelwerke am Wienerberg.

Jene, die noch eine Wohnung hatten, waren ständig von Kündigung und Delogierung bedroht. Die Zahl der gerichtlichen Kündigungen von Wohnungsmietverträgen (zumeist wegen Mietrückständen und Zahlungsunfähigkeit) erreichte 1905 den Höchstwert von 156.000 und betrug 1910 noch immer 140.000.

Max Winter, der mit seinen Sozialreportagen auf diese Missstände öffentlich aufmerksam machte, zeichnete ein noch heute zu tiefst erschütterndes Bild der sozialen Lage der Arbeiterschaft in Wien am Beginn des 20. Jahrhunderts:

„Industrie und Menschenansammlungen bedingen einander. Soziale Vorsorge für die herangezogenen Arbeitermassen ist zu treffen, nicht nur im Interesse der Industrie, sondern auch der Städte, die nebst den Eignern der Produktionsmittel den grössten Nutzen aus der Arbeit derer ziehen, die von der Industrie herangezogen

werden, um Werte, um Mehrwert zu schaffen. Die primitivste soziale Vorsorge ist die, den Herangezogenen Wohnungen zu schaffen. (...) Dieses soziale Interesse und daraus entspringend diese soziale Pflicht ist noch lange nicht erkannt. Das ist unschwer zu erweisen. Mit einer Ziffer: Wien hatte nach dem Stande der letzten Volkszählung (1900) 66.000 Bettgeher. (...)

Wie leben sie? Sie haben ein Bett gemietet und nichts als dieses. Dieses Bett ist ihre Wohnung: (...) Und dieses Bett steht in einem Raum, in dem noch zwei, drei andere Betten oder Schlafstellen aufgeschlagen sind, in denen ganz andere Menschen „wohnen“. Der Mieter der Wohnung, seine Frau, die 13- und 16jährige Tochter, der 14jährige Sohn, ein kleines schulpflichtiges Menschlein, ein Säugling vielleicht und ausserdem noch irgend ein ganz Fremder, ein zweiter Bettgeher oder auch ein „Bettmädel“, eine mutterlose Arbeiterin, ein arbeitsloses Dienstmädchen. (...) Kunterbunt durcheinander und nebeneinander liegen hier die Menschen, die einander Fremden, die sich vor einer Stunde vielleicht noch gar nicht gekannt haben, und verrichten voreinander die intimsten Funktionen, kleiden sich aus, geben sich preis und die Moralpaffen schreien dann von sittlicher Verwilderung des Volkes.“ (WINTER 1910, S. 522)

Der tägliche Kampf ums Überleben und die sozialen Verhältnisse einer breiten Masse der Arbeiterschaft, verunmöglichten diesen, ihre Bildungsbedürfnisse zu definieren oder auch nur annähernd zu befriedigen. Die staatlichen Bildungsaufgaben, deren Determination und Konkretisierung müssen vor diesem sozialgeschichtlichen Hintergrund gesehen werden.

4.2. Schule und Zugang zu Wissen für alle

Das staatliche Schulwesen erfuhr eine wesentliche Veränderung durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Schulpflicht von sechs auf acht Jahre erhöht wurde und wofür staatliche und interkonfessionelle Pflichtschulen zur Verfügung standen.³² Die ‚Volksschule‘ dauerte ab nun acht Jahre – die letzten drei Jahre konnten jedoch auch an der ‚Bürgerschule‘ absolviert werden. Das mittlere Schulwesen wurde durch die ‚Realschule‘ erweitert, welche bis 1927 sieben Klassen hatte und – unter Verzicht auf den Lateinunterricht – sich den lebenden Fremdsprachen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung widmete. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 113f) Die Maturitätsprüfung und der Zugang zur Universität war real jedoch nur den begüterteren Schichten vorbehalten. Ein zusätzliches Selektionskriterium, welches die Hälfte der Bevölkerung von höherer Bildung ausschloss, war das Geschlecht. Frauen wurde erst 1897 das Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien

³² Der Historiker Bertrand Michael BUCHMANN (2003, S.113) bezeichnet die Neuordnung des Elementarschulwesens als Werk des Unterrichtsminister Leopold Hasner v. Artha (1818-1891).

eröffnet. Obwohl allgemeine Schulpflicht galt, dauerte es fast zwanzig Jahre bis Kinderarbeit in Fabriken gesetzlich verboten wurde. Seit 1885 durften Kinder unter 14 Jahren nicht beschäftigt werden, doch in realiter war es bis kurz vor dem Erstem Weltkrieg gängige Praxis, dass Kinder in der Landwirtschaft sowie im häuslichen Betrieb und im Gewerbe mithalfen, auch wenn sie im Alter von 12 bis 14 Jahren die Schule verlassen mussten. (vgl. BUCHMANN 2003, S. 144; BRUCKMÜLLER 1985, S. 394)

Durch die Öffnung der Universitäten für alle, und damit der Zugang zu wissenschaftlichem Wissen, sollte einerseits das Bildungsbedürfnis gestillt und andererseits die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben des Staates für die breiten Bevölkerungsmassen grundgelegt werden. Die politischen Bestrebungen der Arbeiterbewegung und des Spätliberalismus zielten auf die Demokratisierung der Gesellschaft und sahen in der Freiheit des Einzelnen einen essentiellen Angelpunkt ihrer Forderungen. Diese Freiheit könne nur durch Bildung erreicht werden – ihr Antagonist sei der Aberglaube. Emil Reich³³, ein enger Freund und Mitstreiter Ludo Moritz Hartmanns, schrieb in seinem Vortrag über „Volkstümliche Universitätsbewegung“ im Jahre 1897 über den Zusammenhang von „freiheitlichen Bestrebungen“ und Bildung:

„Die erste Bedingung wahrer Freiheit ist die Fähigkeit, sich ein selbständiges Urteil über Dinge und Menschen zu bilden. (...) Zum Aberglauben wird aber jedes blindlings aufgegriffene und nachgesprochene politische, religiöse und sociale Schlagwort für alle jene, die nicht fähig sind, seinen Wahrheitsgehalt mit ruhiger Ueberlegung zu prüfen, und nichts hat mehr Unheil auf Erden angestiftet als der Aberglaube.“ (REICH 1897, S. 5f)

Die noch heute unverändert aktuelle Forderung nach der selbständigen Urteilsfähigkeit wurde für *alle* Menschen, ohne Unterschied in ihrer materiellen und sozialen Stellung, gefordert. Bildung, und damit verbunden die Freiheit zum eigenen Urteil, sollte nicht mehr ausschließlich einigen Wenigen überlassen werden, die über das Schicksal und die Lebensumstände der Vielen entschieden.

³³ Emil Reich (1864-1940) habilitierte 1890 an der Universität Wien für Praktische Philosophie (Ethik) und Ästhetik. Wissenschaftliche Anerkennung erlangte er durch seine Arbeiten über Grillparzer und Ibsen sowie seine Beiträge zu einer österreichischen Kunstsoziologie („Die bürgerliche Kunst und die besitzlosen Klassen“, 1892). Sein wissenschaftliches Hauptwerk „Gemeinschaftsethik“ beendete er 1935. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 42f)

„Bildung und Erziehung sind nötig, soll der Mensch den offenen, freien Blick erhalten, der ihn erst befähigt, ein bewußtes, nützliches Glied der Gemeinschaft zu werden.“
(REICH 1897, S. 6)

Ob dies gelungen war, möge ein Blick auf die definierten und tatsächlich angesprochen und erreichten Zielgruppen der volksbildnerischen Aktivitäten deutlich machen.

4.3. Vorträge und Lektüre für ‚jeden‘ - Der Wiener Volksbildungsverein

Der sich aus dem „Zweig Wien und Umgebung“ des „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereines“ herausentwickelte „Wiener Volksbildungsverein“ hielt am 22. Jänner 1887 seine konstituierende Versammlung ab und war ab 1893 als eigenständiger Verein tätig. (vgl. BÖRNER 1906, S. 530; BRÜNDL 1959; SIEMERING 1911)

Die Hauptaufgaben des Vereines lagen in der Veranstaltung von volkstümlichen Vorträgen sowie der Errichtung und Erhaltung von Volksbibliotheken. Die Teilnahme und Benützung stand grundsätzlich jedermann beziehungsweise jederfrau, ohne Unterschied des Alters, des Geschlechts und sozialen Standes offen.

Bereits 1887 konnte in Simmering die erste Volksbibliothek mit einem Bestand von 1000 Bänden, eröffnet werden. (vgl. SIEMERING 1911, S. 39) In den ersten sechs Vereinsjahren – von 1887 bis 1893 – „hatten über 200 000 Personen die Sonntagsvorträge gehört, über 700 000 Bücherentlehnungen waren erfolgt.“ (STERN 1910, S. 2)

Dass die Intentionen und Bemühungen des Wiener Volksbildungsvereines in den Bezirken und Vororten Wiens auf fruchtbaren Boden fiel, zeigen die folgenden Daten, welche die rasante Entwicklung und erfolgreiche Zielerreichung bis zum Berichtsjahre 1910 dokumentieren:

Tabelle 2: Leistung der Volksbibliotheken (STERN 1910, S. 3)

Jahr	Volksbibliotheken	Entlehnungen	pro Tag	Bücherzahl
1887	1	4099	27	1000
1892	6	119.554	332	1700
1897	12	805.525	2.237	78.000
1902	13	1,445.520	4.015	110.000
1907	13	1,460.928	4.058	150.000
1909	13	1,717.245	4.770	180.000

Eine Besonderheit in der konkreten Zielgruppenorientierung offenbart der nähere Blick auf die Konzeption der innerhalb von dreizehn Jahren neu entstandenen Volksbibliotheken. Die durchschnittlich im jährlichen Rhythmus neu eröffneten Bibliotheken waren nicht einfach Ableger oder Zweigstellen der ersten Gründung, sondern absichtsvoll auf die

örtlichen und regionalen Bedürfnisse der jeweiligen potentiellen Benutzerinnen und Benutzer abgestimmt. So wandte sich im Juli 1889 der Vereinsvorstand an das Kriegsministerium mit der Bitte um Installierung von Garnisonsbibliotheken in den Kasernen, um den Soldaten in ihrer Freizeit das Literaturstudium zu ermöglichen. Es wurde offenbar die fehlende geistige Anregung des Kasernenlebens erkannt und darauf hingewiesen, „daß gerade die intelligenteren und eifrigeren Soldaten ihre Mußstunden gerne zu ernsterer Beschäftigung in der Kaserne verwenden, sich hierdurch dienstfähig erhalten, das Wirtshausleben und schlechte Gesellschaft meiden lernen.“ (STERN 1910, S. 11) Das Kriegsministerium konnte dieser Argumentation offenbar Folge leisten und im April 1890 wurde die erste Bibliothek mit 900 Büchern im Artilleriearsenal eröffnet. (vgl. ebd.) Der Erfolg dieser Einrichtungen führte zur Errichtung von insgesamt fünf Garnisonsbibliotheken bis zum Jahre 1906. Zirka zur gleichen Zeit wandte man sich neben den Soldaten auch den Lehrlingen, Arbeitern, Strafgefangenen, Kranken und sogar den Obdachlosen zu. Es entstanden in rascher Folge Volksbibliotheken unterschiedlicher Größe im Wiener „Lehrlingsheim“ und den gewerblichen Fortbildungsschulen, in den Arbeiterhäusern der Kaiser Franz Josef I. Jubiläumsstiftung in Ottakring, im „Männerheim“ im 20. Bezirk, im Allgemeinen Krankenhaus, im Bezirksgericht XI, im Wiener Landesgericht und im Floridsdorfer Bezirksgericht. (vgl. ebd., S. 12)

Im Jahre 1908 konnten alle diese Bibliotheken des Wiener Volksbildungsvereines auf die beachtliche Zahl von 1,631.638 Entlehnungen aufmerksam machen. (vgl. SIEMERING, 1911, S. 39) Als weiteres Service erstellte der Verein alljährlich ein „Jugendschriftenverzeichnis“, mit empfehlenswerter Literatur, um der Wiener Jugend die „Schätze des Schriftentums näher zu bringen.“ (STERN 1910, S. 12)

Die Volksbibliotheken wollten nicht lediglich „billige Leihbibliotheken“ sein, sondern „bildnerisch wirken“ und legten bei der Auswahl der aufgelegten Bücher „pädagogische Grundsätze“ an (ebd., S. 4). Spezielle „Referenten“ aus dem Bibliotheksausschuss sorgten für die bedachten Neuanschaffungen und hatten dadurch großen Einfluss auf den Inhalt der Bibliothek „deren pädagogischer Wert von [ihrer; G.U.] Einsicht abhängig“ war. (SIEMERING 1911, S. 38) Auf die Neuanschaffungen hatten die Leser jedoch dadurch starken Einfluss, in dem sie ihre Bücherwünsche in sogenannte ‚Wunschbücher‘ eintragen konnten, die in jeder Volksbibliothek auflagen. (vgl. STERN 1910, S. 4) Um die Nachfrage nach wissenschaftlicher Literatur ebenfalls zu stillen, wurde im Jahre 1898 mit dem Verein Zentralbibliothek ein eigener Vertrag über die gegenseitige Ausleihe

abgeschlossen. Somit konnten die Mitglieder des Wiener Volksbildungsvereines ohne Mehrkosten vor allem wissenschaftliche Literatur beziehen. Intensive Kooperation gab es ab 1905 auch mit dem Volksheim Ottakring am Koflerpark, welches seinen großen Lesesaal mit 142 Plätzen, 50 Tagesblättern aller Parteirichtungen des In- und Auslandes, 250 Zeitschriften und 540 Bände in der Handbibliothek, den Wiener Volksbildungsvereinsmitgliedern zur Verfügung stellte. (vgl. STERN 1910, S. 9)

In einer, von Josef Luitpold Stern 1910 veröffentlichten Zusammenstellung der Leserstruktur der Volksbibliotheken im Jahre 1907, fand sich der größte Benutzeranteil unter den Arbeitern und Gehilfen. Die zweitgrößte Gruppe stellten die Beamten dar, gefolgt von den Frauen ohne Berufsangabe. An vierter Stelle lagen die Studenten. Diese Erhebung unter den insgesamt 20.000 Bibliotheksnutzern bot einen repräsentativen Querschnitt durch die Berufsgruppen der Monarchie am Beginn des 20. Jahrhunderts.

Tabelle 3: Prozentuelle Verteilung nach Berufsgruppen und Geschlecht unter den Benutzern der Volksbibliotheken des Wiener Volksbildungsvereines aus dem Jahre 1907 (Gesamtanzahl der Benutzer: 20.000) (n. STERN 1910, S.7)

	Männer	Frauen	gesamt
Arbeiter und Gehilfen	24,9	10	34,9
Lehrlinge und Gewerbeschüler	4,9	0,6	5,5
Handels- und Gewerbetreibende	6,7	3,3	10
Lehrpersonen	1,5	1,01	2,51
Studenten	10	0,9	10,9
Beamte	14,9	6,8	21,7
Soldaten	0,6	-	0,6
ohne Berufsangabe	1,5	12,3	13,8
gesamt	65	34,9	99,91 ³⁴

STERN (1910, S. 8) weist daraufhin, dass der reale Frauenanteil noch stärker als 34,9 Prozent sei, da „viele Frauen (...) sich erfahrungsgemäß mit der Legitimation ihrer Männer einschreiben.“

³⁴ In der vorliegenden Quelle findet sich kein Hinweis auf die Berufsangaben der, auf 100 Prozent fehlenden, 0,9 Prozent der Benutzer.

Der zweite Schwerpunkt der Vereinsaktivitäten lag in der Veranstaltung von Lesungen und Rezitationen, Konzerten sowie volkstümlichen Sonntagsvorträgen, welche sehr bald zu Vortragszyklen zusammengefasst wurden. Bei der Zusammenstellung und Themenauswahl wurde auch hier besonders darauf geachtet, eine möglichst breite Publikumsschicht anzusprechen. Dies zeigt sich einerseits in der Themenauswahl und andererseits in der Form und Zugänglichkeit der Veranstaltungen. Die Stoffauswahl der Vortragsthemen orientierte sich an den Themen der Zeit, gewährte dadurch Aktualität und sorgte für Interesse. Dies bedeutete jedoch keineswegs Oberflächlichkeit im Vortrag, wurde doch nach STERN (1910, S. 13) ausdrücklich „auf Klarheit des Ausdrucks, freie Rede und Verbindung des Wortes mit Anschauungsmitteln (...) besonderes Gewicht gelegt.“

Für die Programmerstellung und Organisation zeichnete Ludo Moritz Hartmann als Sekretär verantwortlich. Der egalitäre Charakter konnte durch den unentgeltlichen Besuch verdeutlicht werden.

In den ersten zwanzig Jahren seines Bestehens, von 1887 bis 1907 veranstaltete der Wiener Volksbildungsverein über 4000 Sonntagsvorträge, die von einer Million Hörern besucht wurden. (vgl. STERN 1910, S. 16)

Tabelle 4: Entwicklung der Besucherfrequenz von 1887-1907 (n. STERN 1910, S. 16)

Jahr	Vortragsstellen	Vorträge, Konzerte, Lesungen	Besuch	Besuch pro Veranstaltung
1887/88	10	28	6.000	214
1892/93	15	235	60.000	255
1897/98	21	228	73.589	322
1902/03	14	199	36.099	181
1907/08	18	214	38.049	177
gesamt		4.260	1,029.112	

FILLA (1998, S. 85) weist auf eine Erhebung der ersten sieben Unterrichtskurse mit insgesamt 486 Besucherinnen und Besucher hin, aus der eine Frauenteilnahmequote von 10 Prozent ersichtlich wird. Unter den Berufsgruppen zeigt sich der Arbeiteranteil von knapp 30 Prozent als prominentester, gefolgt von den Beamten (zirka 20 Prozent) an

zweiter und den Handels- und Gewerbetreibenden (16 Prozent) an dritter Stelle. 7,4 Prozent stellten die Mittelschüler, rund 5 Prozent die Lehrer und 3 Prozent die Hochschüler.

Vergleicht man die Werte mit der oben dargestellten Statistik über die Volksbibliotheksbenutzer aus dem Jahre 1907, erkennt man ein nahezu identes und offenbar über viele Jahre konstantes Bild in einer breiten Zielgruppenorientierung.

In einer zeitgenössischen, prosaischen Schilderung von Josef Luitpold Stern aus dem Jahre 1910 kommt die vom Publikum beigemessene Bedeutung der volkstümlichen Vorträge und Konzerte und deren Struktur zum Ausdruck:

„Sie [die Vorträge und Konzerte; G.U.] sind jedem ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes zugänglich und regelmäßig unentgeltlich. Durch sie hat der Sonntag der Wiener ein neues Aussehen bekommen. Um 4 oder 5 Uhr nachmittags öffnen sich die Festsäle der Akademien und Mittelschulen, und die Volksstudenten, der Beamte und die Fabriksarbeiterin, der Kaufmann und sein Lehrling halten Einzug. Draußen in den dunkelnden Straßen liegt die Luft schwer und nebelgrau, aber drinnen im hellen Saal warten Maschinist und Modistin auf einen Experimentalvortrag oder auf das Brahmskonzert. Das muß man schon erlebt haben, welche stille Erwartung über so einem Publikum gebreitet ist, um ganz zu erfassen, was sich hier ereignet: dem Sonntag wird eine neue Heiligung gegeben.“
(S.13)

Die weiter unten noch angesprochene Substitutionsfunktion von Wissenschaft und Kulturerleben, anstelle einer mehr und mehr verschwindenden religiösen Sinngebung, kommt in diesen, von Stern sehr bewusst pathetisch gewählten Worten emphatisch zum Ausdruck.

Trotz anfänglicher Unentgeltlichkeit der Vereinsveranstaltungen und der Hinwendung an die Arbeiter muss jedoch klar eine reale Mittelschichtorientierung der Aktivitäten des Wiener Volksbildungsvereines für die ersten zwei Dezennien seines Wirkens konstatiert werden. (vgl. FILLA 1998)

4.4. Die Arbeiterschaft im Visier der „volkstümlichen Universitätsvorträge“

Die von der Universität Wien ab 1895 organisierten und abgehaltenen „volkstümlichen Universitätsvorträge“ (VUV) richteten sich in erster Linie an die „weniger bemittelten Bevölkerungsschichten“. Damit waren einerseits die Arbeiter, andererseits auch eine andere benachteiligte Bevölkerungsgruppe – die Frauen – als Zielgruppe der Kurse direkt angesprochen. Aus dem Bericht über die Volkstümlichen Universitätsvorträge für das Jahr 1898/99 wird diese klare Zielgruppendefinition ersichtlich:

„Es darf nicht wundernehmen, und ist sogar erwünscht, wenn in den Provinzstädten auch die bemittelteren und gebildeteren Schichten der Bevölkerung an der gebotenen Anregung teilhaben wollen. Jedoch wird man bei der Veranstaltung der Kurse nicht aus dem Auge lassen dürfen, daß die volkstümlichen Kurse in erster Linie für die weniger bemittelten Bevölkerungsschichten bestimmt sind.“ (zit. n. ALTENHUBER 1995, S. 91)

Wurde dieses Ziel erreicht?

Aus einer im Jahre 1906 in der Zeitschrift „Das Wissen für Alle“ veröffentlichten „Statistik der volkstümlichen Universitätskurse in den Jahren 1895/96 bis 1904/05“ geht hervor, dass in dem dargestellten Zeitraum insgesamt 866 Kurse mit 113.648 Teilnehmern abgehalten wurden. Die durchschnittliche Hörerzahl lag bei 131,2 pro Kurs. Der Anteil der Frauen betrug 35 Prozent im zehnjährigen Beobachtungszeitraum. (vgl. STERN 1910, S. 62) Die Betrachtung der Einzelwerte in den ersten zehn Jahren zeigt eine kontinuierliche, aber deutliche Zunahme der Frauenquote mit einer einmaligen Unterbrechung im Jahr 1898/99. Betrug sie im ersten Jahr 1895/96 noch 27,4 Prozent steigerte sie sich bis 1904/05 auf 53,8 Prozent.

Tabelle 5: Frauenquote bei von volkstümlichen Universitätskursen von 1895/96 bis 1904/05 (vgl. Statistik 1906, S. 478)

1895/96	1896/97	1897/98	1898/99	1899/ 1900	1900/01	1901/02	1902/03	1903/04	1904/05
27,4 %	27,8 %	32 %	25,1 %	33,2 %	34,9 %	36,8 %	38,3 %	42,6 %	53,8 %

Diese Verdoppelung des Frauenanteils ging zum einen auf besonders für Frauen zugeschnittene und nur für diese zugängliche Veranstaltungen zurück. Dazu gehörten die Kurse über „Frauenhygiene“, die „nur für Frauen und erwachsene Mädchen“ (Statistik

1906, S. 478) zugänglich waren. Zu einem anderen Teil zeigte sich nach den Berichterstatern eine rege Teilnahme an Kursen über Kunst- (59,5 Prozent), Musik- (64,7 Prozent) und Literaturgeschichte (74,8 Prozent). Aber auch jene Veranstaltungen, die sich Themen wie „Hygiene des Haushaltes“ (65,9 Prozent), „Gesundheitslehre des Kindesalters“ (67,8 Prozent) oder „Hygiene der Ernährung“ (56 Prozent) widmeten, waren überdurchschnittlich stark von Frauen besucht. Geringeres Interesse weckten hingegen naturwissenschaftliche, technische und juristische Fächer. (vgl. STERN 1910, S. 65) Eine mögliche Erklärung für die zunehmende Teilnahme von Frauen, gibt ein Hinweis von Stern (1910), der im Zusammenhang von Beruf und Teilnahme an den Kursen vermerkt: „Erfreulich ist die große Zahl der Lehrer und Lehrerinnen unter den Hörern.“ (S. 63) Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Bildungs- und Berufsmöglichkeit von Mädchen aus mittleren und höheren sozialen Schichten, war der Beruf der Lehrerin eine der wenigen Optionen. (siehe dazu auch den Abschnitt über das „Athenäum“). Es liegt daher nahe, den steigenden Frauenanteil auf die verstärkte Teilnahme der Lehrerinnen zurückzuführen. Ein weiteres Argument für diese These liefert die Tatsache, dass sich unter den Gruppe der „gewerblichen Hilfsarbeiter“ nur 7 Prozent weibliche Handarbeiter und 2,1 Prozent weibliche Hilfsarbeiter finden. (vgl. STERN 1910, S. 64) Der überwiegende Anteil der Frauen (1904/05: 53,8 Prozent aller Hörer) dürfte sich in diesen Jahren nur zu einem geringeren Teil aus der weiblichen Arbeiterschaft rekrutiert haben. Die Zahlen weisen eher auf eine rege Teilnahme von jungen Mädchen und Frauen aus der bürgerlichen Schicht hin.

Insgesamt belegen diese Zahlen das starke Interesse der weiblichen Teilnehmer an den dargebotenen Themen und das zielgruppenorientierte Angebot der volkstümlichen Universitätskurse. Die Organisatoren, unter ihnen wiederum federführend Ludo Moritz Hartmann, erkannten den Wunsch dieser Bevölkerungsgruppe nach systematischen Bildungsangeboten, die ihnen auf keinem anderen Wege sonst zugänglich waren. Die bewusste Hinwendung zu den „weniger bemittelten Bevölkerungsschichten“ inkludierte in besonderer Weise die Frauen und fand ihren deutlichsten Ausdruck in der Gründung einer „Frauenhochschule“ (siehe unten).

Eine weitere Zielgruppe der volkstümlichen Universitätsvorträge kann, wie oben bereits angesprochen, identifiziert werden. Es ist jene der Arbeiter, im damaligen Sprachgebrauch, „das Proletariat“. Die führenden Persönlichkeiten der VUV legten nach ALTENHUBER

(1995, S. 91) besonderen Wert darauf, die „Arbeiterschaft für ihre Kurse zu gewinnen.“ Es bestanden von Anbeginn der VUV gute Kontakte zur Gewerkschaftskommission und den Arbeiterbildungsvereinen, die verbilligte Karten zur Verteilung an die Arbeiter erhielten. (vgl. ebd.; HUEBER 1905) Im ersten Studienjahr 1895/96 wurden allerdings nur 249 Karten über diese „Vertriebsschiene“ an interessierte Arbeiter verkauft. Ab 1899 kam es zu einer deutlichen Steigerung der abgegebenen Arbeiterkarten auf 3656, dies hauptsächlich deshalb, weil ab diesem Zeitpunkt, die Betriebe deren Verteilung übernahmen. Manche Gewerkschaften, wie jener der Buchdrucker, bezahlte ihren Mitgliedern auf deren Wunsch den Eintritt zur Gänze. (vgl. STERN 1910, S. 64)

Insgesamt machte der Anteil der Arbeiter und Arbeiterinnen nahezu konstant ein Drittel der Teilnehmer aus. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 92) Innerhalb dieser Gruppe waren es die Buchdrucker und Metallarbeiter, also jene „Arbeiter mit der kürzesten Arbeitszeit, der besten Organisation und der größten Intelligenz, [die sich; G.U.] am häufigsten an den Kursen beteiligten. (...) gemeinsam stellten sie beinahe die Hälfte der Hörer aus der Arbeiterschaft“ (ebd.) Gefolgt wurden sie von den „Professionisten“ (Tischlern, Schuhmachern, Buchbindergehilfen u.a.), den Fabrikarbeitern und Tagelöhnern. Die geringste Teilnahme war unter den Bauarbeitern und den weiblichen Hilfsarbeitern zu finden. (vgl. Statistik, 1906, S. 478) So betrug der Anteil der „weiblichen Hilfsarbeiterinnen“ [sic!] in Wien in den Jahren 1901 bis 1905 an den volkstümlichen Universitätsvorträgen nur 2,1 Prozent. (ebd.)

Als Motive für die Teilnahme der Arbeiter an den VUV gab Hertha SIEMERING in ihrer Studie über das Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin aus dem Jahre 1911 an:

1. In der Gruppe der Arbeiter aus den qualifizierten Gewerben ist der Wunsch nach Erkenntnis des eigenen Tageswerkes lebendig und für sie besteht ein „unmittelbarer Zusammenhang zwischen Beruf und Wissenschaft“ (S. 173f). „Viel inniger ist d e r [Hervorhebung im Original] Arbeiter mit seinem Beruf verknüpft, der seine freie Zeit darauf verwendet, den Zusammenhang seines täglichen Arbeitsprozesses verstandesgemäß zu erfassen. (...) In dem lebhaften technischen Interesse vieler hochstehender Industriearbeiter, ebenso wie in den Sprach- und Literaturstudien der Buchdrucker liegt unseres Erachtens ein Ausdruck ihrer Berufsfreudigkeit.“ (S. 173)
2. Neben dem Erwerb von Fachkenntnissen erhofft sich der Arbeiter durch das Studium der Hygiene und Medizin „sein körperliches Leben gesundheitsgemäß zu gestalten“ (S. 174)

3. „Höchst charakteristisch für den Wissensdrang des Arbeiters ist der Eifer, mit dem er sich den reinen Naturwissenschaften zuwendet. (...) immer vermeint er, in der Erkenntnis der umgebenden Natur zuletzt die ersehnte Lösung für das Welträtsel zu finden. In diesem Streben zeigt er sich als der echte Sohn seiner Zeit. Die Hoffnung der Moderne, daß die Natur die Frage nach dem Sinn des Lebens länger nicht verweigern könne, beseelt auch ihn. (...) Von dem Kirchenglauben haben sich die intelligenten Arbeiter meist losgerissen. Ein großer Teil von ihnen sucht neuen Halt bei den Naturwissenschaften, einen weit kleineren führt diese Steuerlosigkeit der Philosophie zu.“ (SIEMERING 1911, S. 174)

Aus dieser zeitgenössischen Analyse wird ein aufklärerisches Moment der Volksbildung deutlich.

1. Die Arbeiter erkannten für sich den Zusammenhang von vertieftem Fachwissen und Besserqualifikation und dessen subjektive Bedeutung für die Freude und Zufriedenheit bei der beruflichen Tätigkeit. Durch die Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses wurde dieser für sie gestaltbar und „Handarbeit“ durch „Kopfarbeit“ – im Sinne des verstandesgemäßen Erfassens der manuellen Tätigkeit – zur Grundlage ihrer beruflichen Weiterqualifikation.
2. Das Wissen um die biologischen Funktionen des Körpers und die Verhinderung der Ausbreitung von Krankheiten eröffnete die Möglichkeit einer gesunden Lebensführung.
3. Die Erosion der kirchlich-klerikalen Autorität sowie die Abwendung von der Religion innerhalb der Arbeiterschaft ließ eine Lücke auf der Suche nach einem sinnerfüllten, selbstgestalteten Leben zurück. Diese wurde durch die Hinwendung der Arbeiter zu den Wissenschaften, im Sinne eines naturwissenschaftlich, empirisch-positivistischen Weltbildes aufgefüllt.

Ein Blick auf die Alterstruktur macht deutlich, dass die Hörer (vor dem Ersten Weltkrieg) zu fast zwei Drittel im Alter zwischen 15 und 30 Jahren waren. (vgl. ALTENHUBER 1995, S. 90; STERN 1910, S. 62f)

Tabelle 6: Alter der Hörer im Durchschnitt der Jahre 1895 bis 1905 (n. STERN 1910, S. 62)

Alter	Anteil an Gesamthörerzahl
15 bis 20 Jahre	19,5 %

21 bis 30 Jahre	42,5 %
31 bis 40	21,1 %
41 bis 50	15,6 %
über 60 Jahre	1,3 %

Ein großer Teil der Hörerinnen und Hörer der volkstümlichen Universitätsvorträge hatten lediglich Grundschulausbildung. Die Hinwendung an die Bildungsbenachteiligten war in Paragraph 1 des Vereinsstatuts eindeutig formuliert, wenn die „Förderung der wissenschaftlichen Ausbildung jener Volkskreise, welchen bisher die akademische Bildung unzugänglich war“, zur Sprache kam. So berichtet Josef Luitpold Stern in seinem Buch „Wiener Volksbildungswesen“ aus dem Jahre 1910, dass 36 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Jahren 1895 bis 1905 die Volks- respektive die Bürgerschule und 26,4 Prozent eine Handels- oder Gewerbeschule absolviert haben. Somit hatten 62,4 Prozent der Hörerinnen und Hörer keine Maturitätsprüfung und daher nicht die Berechtigung zu einem Universitätsstudium. Den Organisatoren war es in der ersten Dekade ihres Wirkens gelungen, jene Bildungsbenachteiligten für die angebotenen Kurse zu interessieren und damit offenbar ihr Bildungsbedürfnis zu bedienen. Diese Zahlen unterstreichen die erfolgreiche Zielgruppenorientierung und veranlassen Stern zu der Aussage, dass „diese Zahlen bezeugen, daß unsere Volkshochschulen [sic!] gerade das Publikum zu finden wissen, für das sie geschaffen wurden.“ (STERN 1910, S. 63)

4.5. Das Volksheim – Ein Palast des Wissens für das Volk

Ludo Moritz Hartmann, der „Vater“ des Volksheims Ottakring machte bereits im Gründungsaufruf³⁵ deutlich, welche Zielgruppen im „Volkspalast“ eine neue Bildungsheimat finden sollten. Es sollte ein Ort geschaffen werden, an dem „das Bildungsbedürfnis der Massen (...) ihren Ausdruck und zum Theile auch, (...) [seine; G.U.] Befriedigung finde[t; G.U.]“ und deshalb „schließen wir Niemanden aus und heißen Jeden willkommen.“ (Gründungsaufruf, 1900 zit. n. BRÜNDL 1959)

³⁵ Ich danke Mag. Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchives (ÖVA) für den Hinweis auf die Verfasserschaft des Gründungsaufrufes durch Ludo Moritz Hartmann.

Der Verein „Volksheim“ hatte in seinen ersten vier Tätigkeitsjahren Räumlichkeiten am Urban-Loritz-Platz, unweit der Stadtbahnstation Burggasse angemietet, die jedoch schon von Anfang an nicht dem regen Interesse und Ansturm der Hörerinnen und Hörer gewachsen waren. So entschloss sich der Vorstand – Ludo Moritz Hartmann bekleidete die Funktion des Vize-Obmanns – zum Bau eines neuen, ausschließlich der Volksbildung gewidmeten Hauses.

Der Bau des neuen Hauses am Koflerpark im 16. Wiener Gemeindebezirk war selbst von überzeugten Befürwortern der Volksbildungsbewegung als Utopie bezeichnet worden. Doch Ludo Moritz Hartmann gelang – wie schon oben dargestellt – das scheinbar Unmögliche. Mit dem, auf dem europäischen Kontinent einmaligen und 1905 eröffneten Gebäude, das ausschließlich der Volksbildung gewidmet war, wurde weit über die Grenzen Österreich-Ungarns ein Zeichen für demokratisch gelebte Bildung für das Volk gesetzt. Der „Volkspalast“, der Hartmann schon viele Jahre vor seiner tatsächlichen Realisierung vorschwebte, sollte ein Konzentrationspunkt der bestehenden Volksbildungsbestrebungen sowie, auf ihnen aufbauend, ein Zentrum der selbsttätig organisierten, weiterführenden und vertiefenden Bildungsarbeit für alle Bildungsbedürftigen sein. (vgl. HARTMANN 1900)

Der Standort war sehr überlegt gewählt worden, galt doch in jener Zeit der 16. Wiener Gemeindebezirk Ottakring als *der* Arbeiterbezirk schlechthin.

Bei der Volkszählung 1910 wurden 2,032.000 Einwohner Wiens registriert, von denen 452.000 oder 22 Prozent der Wiener Gesamtbevölkerung im direkten und näheren Einzugsgebiet des Volksheims wohnten. (vgl. FELLINGER 1969; BOLOGNESE-LEUCHTENMÜLLER 1978) Aus einer Wohnstatistik, die der Verein Volksheim in seinem Jahresbericht 1912/1913 veröffentlichte, geht hervor, dass 58 Prozent der insgesamt 2875 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer aus dem 16. Bezirk und seinen angrenzenden Nachbarbezirken (7., 8., 15. und 17. Bezirk) kamen. Die Daten weisen nicht nur auf die regionale Bedeutung des Volksheims, sondern auch auf die wienweite Resonanz und Anziehungskraft der Volksbildungsstätte hin, wenn, wie FELLINGER (1969, S. 173) konstatiert, doch über 40 Prozent über „eine halbe Gehstunde“ entfernt wohnten.

Tabelle 7 zeigt die Entwicklung der Kurszahlen und der ordentlichen Mitglieder des Volksheims in den ersten dreißig Jahren seines Bestehens. Daraus wird eine nahezu kontinuierliche Steigerung der Mitgliederzahlen – mit einem Einbruch während der

Kriegsjahre 1914-1918 – bis zum Höhepunkt im Jahre 1926 (12.722) ersichtlich. Eine Verdoppelung der Hörerzahlen konnte bereits nach fünfjähriger Vereinstätigkeit registriert werden, welche eine ihrer Ursache zweifellos in der Eröffnung des neuen Hauses am Koflerpark und der damit verbundenen Platzverhältnisse hatte. Die meisten Kurse und Veranstaltungen (808) wurden im Tätigkeitsjahr 1928/29 angeboten und das stärkste Hörerinnen und Hörerinteresse (31.790) wurde im Jahre 1925/26 konstatiert.

Tabelle 7: Übersicht der Kurse, Hörer und ordentlichen Mitglieder des Volksheims bis 1930. (nach: BRÜNDL 1959, S. 163, ergänzt durch eigene Erhebung*)

	Kurse und Arbeitsgemeinschaften	Hörer	ordentliche Mitglieder
1901/02	56	1.325 ^{*)}	1.023
1902/03	70	2.124 ^{*)}	1.210
1903/04	83	2.372 ^{*)}	1.251
1904/05	73	2.157 ^{*)}	1.069
1905/06	92	2.700	1.571
1906/07	120	4.000	1.790
1907/08	115	4.500	1.816
1908/09	115	4.500	1.963
1909/10	129	4.800	2.002
1910/11	135	3.600	1.951
1911/12	147	4.680	2.011
1912/13	147	5.049	2.061
1913/14	153	4.680	2.100
1914/15	112	4.209	1.516
1915/16	100	4.100	1.734
1916/17	101	4.424	1.840
1917/18	110	4.761	2.179
1918/19	118	4.882	2.385
1919/20	227	10.496	7.013
1920/21	322	15.323	8.673
1921/22	377	14.644	8.505
1922/23	487	21.523	11.172
1923/24	504	20.794	11.196
1924/25	593	25.943	11.733
1925/26	733	31.790	12.722
1926/27	766	30.090	10.099

1927/28	764	29.908	10.217
1928/29	808	30.037	9.853
1929/30	804	30.441	10.422

Aus einer im Jahre 1929 von der Administration des Volksheims selbst erstellten Statistik über „die Dauer der Zugehörigkeit der Mitglieder im Volksheim“ (1929) geht hervor, dass 50 Prozent der ordentlichen Mitglieder mindestens zwei Jahre, 18 Prozent drei Jahre, 8 Prozent vier Jahre und 7 Prozent fünf Jahre dem Verein angehörten. Zehnjährige Vereinsmitgliedschaft konnten immerhin noch 7 Prozent aufweisen. Diese Zahlen sprechen für eine über temporäre Begeisterung hinausgehende Verbundenheit der „Volksheimler“ mit ihrem „Volkspalast“.

Ein Zusammenhang zwischen Bildungsbedürfnis und Berufsstand wurde von den Organisatoren selbst angenommen und mit den Daten einer empirischen Erhebung unter den lernenden weiblichen und männlichen Mitgliedern aus dem Vereinsjahr 1912 dokumentiert. (siehe Tabelle 8) Daraus wird die Diversität unter den Berufen ersichtlich, welche die erfolgreiche Umsetzung des selbstdefinierten Anspruchs, ein Bildungs-Palast für das Volk zu sein, verdeutlicht. (vgl. BERICHT 1914)

Unter den 893 männlichen lernenden Mitgliedern fanden sich unter anderen 223 Privatbeamte und Bureauangestellte, 102 Metallarbeiter und Schlosser, 100 Buchdrucker, 60 Lederarbeiter und Schneider, 24 Tischler aber auch 75 Schüler und Studenten, 27 Staatsbeamte und 15 Lehrer. (vgl. ebd.)

Ein ähnliches Bild ergibt die Verteilung der Berufe unter den 571 weiblichen lernenden Mitgliedern. Hier betrug die Zahl der Privatbeamtinnen und Bureauangestellten 276, und machte damit die Hälfte der Hörerinnen aus. An zweiter und dritter Stelle der Berufsstatik lagen die „Privaten“ mit 100 und jene Frauen „ohne Berufsangabe“ mit 43 Teilnehmerinnen. Weiters fanden sich 38 Lehrerinnen, 36 Schneiderinnen, 16 Staatsbeamtinnen jedoch nur drei (3!) Arbeiterinnen ohne nähere Berufsangabe. (vgl. ebd.)

Tabelle 8: Berufsstatistik der Volksheimmitglieder 1912. nach: BERICHT 1914, S. 35

Berufe	Männer	Berufe	Frauen
Privatbeamte und Bureauangestellte	223	Privatbeamtinnen und Bureauangestellte	276
Buchdrucker	100	Private	100
Sonstige	89	Ohne Berufsangabe	43
Metallarbeiter	56	Schneiderinnen	36
Schlosser	46	Lehrerinnen	30
Schüler mittlerer u. höherer Anstalten	42	Schülerinnen höherer Anstalten	18
Kommis	40	Staatsbeamtinnen	16
Studenten	33	Handarbeiterinnen	12
Lederarbeiter	31	Musiklehrerinnen	8
Schneider	29	Modistinnen	8
Staatsbeamte	27	Malerinnen	7
Tischler	24	Dienstmädchen	3
Kaufleute	17	Arbeiterinnen (ohne nähere Angabe)	3
Schuhmacher	17	Kindergärtnerinnen	2
Mechaniker	15	Lehrmädchen	2
Lehrer	15	Geschäftsinhaberinnen	2
Maler	15	Agentin	1
Arbeiter (ohne nähere Angabe)	14	Büglerin	1
Private	13	Trafikantin	1
Sonstige	47	Sonstige	2
gesamt	893	gesamt	571

Das Volksheim sprach mit seinen Kursangeboten vor allem das junge (zwischen 15 und 20 Jahren) und jüngere (zwischen 21 und 30 Jahren) Publikum an. Von tausend weiblichen und männlichen Mitgliedern waren 767 in diesen Gruppen zu finden. Knapp die Hälfte aller Hörerinnen und Hörer war zwischen 21 und 30 Jahren alt und es darf angenommen werden, dass diese Zielgruppe in den angebotenen Kursen eine Möglichkeit sahen, ihre Bildungsdefizite, die sie durch soziale Ungleichheiten erfahren hatten, auszugleichen und für ihre berufliche und soziale Verbesserung zu nutzen. (vgl. BERICHT 1914, S. 36)

In einer Studie aus dem Jahre 1932, welche die Motive der Volksheimbesucher aus sozialpsychologischer Sicht untersuchte, und der empirische Daten aus den Jahren 1927 bis 1929 zu Grunde lagen, fasste die Autorin Lotte RADEMACHER drei Hauptmotive zusammen. „In erster Linie ist der Volksheimhörer bestrebt, einen gewissen Bildungsstandard zu erreichen“, der von seinem Beruf und seiner sozialen Schichtzugehörigkeit abhängig ist. „Weiters gilt sein Interesse dem Erwerb von Kenntnissen (...), die ihn über das Niveau seiner Lebensgruppe heben und ihm das

Vorwärtskommen, den Aufstieg erleichtern.“ An dritter Stelle wandte sich das Interesse zu weltanschaulichen und rechts- und staatswissenschaftlichen Fragen. (S. 470f)

Als erwähnenswerter Aspekt erscheint der Arbeiter- und Arbeiterinnenanteil an den lernenden Mitgliedern des Volksheims. STIFTER (2002, S. 107) weist daraufhin, dass, obwohl die Arbeiter- und Arbeiterinnenrepräsentanz durchschnittlich zwischen vierzig und fünfundvierzig Prozent lag, die Wiener Volksbildungseinrichtungen inklusive des Volksheim Ottakring dennoch „Mittelschichteneinrichtungen“ waren. Die aus bildungspolitischen Gründen anvisierte Zielgruppe der Arbeiterschaft, war selbst in der Sozialdemokratischen Partei im Jahre 1929, nur zu einundfünfzig Prozent unter deren Mitgliedern vertreten. (vgl. ebd., S. 108) Er kommt zu dem Schluss, dass der „grundlegende Anspruch, mit den Angeboten eine möglichst hohe Teilnehmerzahl zu erreichen, (...) einerseits als erfüllt angesehen werden“ kann (ebd., S. 108), andererseits stellten die rund fünfzigtausend Mitglieder des Wiener Volksbildungsvereines, der Urania und des Volksheims Ottakring „umgelegt auf die nicht mehr schulpflichtige Gesamtbevölkerung Wiens zu Ende der zwanziger Jahre, kaum mehr als fünf Prozent.“ (ebd.)

4.6. Frauen im Fokus des „Athenäums“

Die Zielgruppe, des von Hartmann im Jahre 1900 mitbegründeten „Vereines für Abhaltung von wissenschaftlichen Lehrkursen für Frauen und Mädchen“ ist bereits im Vereinsnamen³⁶ ausdrücklich angesprochen. Die „Vereinigung österreichischer Hochschuldocenten“ erkannte die Förderung der Frauenbildung als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an und initiierte diese organisierte Form der frauenspezifischen Volksbildung in Wien. Als „Mission“ und Leitidee wurde in den Statuten formuliert, dass es Aufgabe sei Bildung zu verbreiten, die Frauen aus ihrer geistigen Enge herausführe. (vgl. FELLNER 1986, S. 103) Tatsächlich war das Bildungssystem, welches der großen Mehrzahl der

³⁶ Die Behörde schlug eine Namensänderung vor, um eine Verwechslung mit einem anderen, in Wien tätigen Verein auszuschließen, auf die jedoch nicht eingegangen wurde. Es handelt sich nach FELLNER (1986) um das „Athenäum weiblicher Bildung zur Erhaltung einer Lehranstalt für erwachsene Mädchen“ (S. 112, Anm. 11). Dieser, im Jahre 1894 gegründete Verein unterhielt eine eigene Lehranstalt in Wien 7, Kaiserstraße.

weiblichen Bevölkerung real offen stand, vielmehr eine Sackgasse, als dass es die Möglichkeit bot ihre Bildungsbedürfnisse zu befriedigen. Es sollte mit seinen Angeboten dort ansetzen, wo die Schule aufhörte und beabsichtigte eine „gravierende Lücke im damalige[n] Mädchenschulsystem“ (ebd.) zu schließen. Der entwickelte Lehrplan der Athenäumskurse baute auf dem der Bürgerschule, der Lehrerbildungsanstalt und des Lyzeums auf und richtete sich an jene Mädchen, die nicht im Besitze eines Maturazeugnisses und deshalb vom ordentlichen Studium an der Universität ausgeschlossen waren. Die einzige Möglichkeit wissenschaftliche Weiterbildung zu erhalten, bestand für sie in der Inskription als außerordentliche Hörerinnen und Hospitantinnen.

Ein Blick auf die Kursfrequenz macht die Bedeutung des Vereines deutlich, der im Laufe seiner Tätigkeit von 1900 bis 1918 insgesamt 443 Kurse mit einer Gesamtteilnehmerzahl von 14.463 Frauen und Mädchen abgehalten hatte. Zusätzlich wurden auf Wunsch der Hörerinnen im Sommersemester einige Kurse fortgesetzt und die Gesamtzahlen erhöhten sich damit auf 530 Kurse mit 15.883 Teilnehmerinnen. (vgl. FELLNER 1986, S. 101)

Tabelle 9: Frequenz am Athenäum 1900-1918 (nach FELLNER 1986, S. 100f ergänzt durch eigene Berechnung)

Jahr	Zahl der abgehaltenen Kurse (jeweils Wintersemester)	Zahl der Inskriptionen	Inskriptionen pro Kurs (gerundet)
1900	29	965	33
1901	29	1072	37
1902	27	888	33
1903	29	873	30
1904	27	936	35
1905	29	1114	38
1906	27	933	35
1907	30	901	30
1908	29	1113	38
1909	27	922	34
1910	28	832	30
1911	25	813	33
1912	25	696	28

1913	24	936	39
1914	11	198	18
1915	9	171	19
1916	11	328	30
1917	12	478	40
1918	15	294	20
Summe	443	14.463	33

Deutlich erkennbar ist der Einbruch der angebotenen Kurse und der Hörerinnenzahl mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914. In den Jahren 1916 und 1917 kam es nach dem Tiefpunkt wieder zu einem Anstieg der Teilnehmerinnen, doch mit dem Beginn der Ersten Republik hatte sich der Verein „überlebt“. (vgl. FELLNER 1986, S. 100). Die letzte Auszahlung von Dozenten honoraren findet sich am 12. Dezember 1918 in den Kassabüchern. „Am 19. April 1921 wurde in der Wiener-Zeitung die Auflösung des Vereines offiziell bekanntgegeben.“ (ebd.)

Doch während seines achtzehnjährigen, aktiven Bestehens konnte das Athenäum beachtliche Erfolge erzielen. Wissenschaftliche Vorträge, gehalten von Universitätsprofessoren und Hochschuldozenten, erreichten auf diesem Wege ein weit größeres weibliches Publikum, als dies zu jener Zeit an der Alma mater der Fall war. Einen eindrucksvollen Beweis liefert die Gegenüberstellung der absoluten Zahlen der weiblichen Hörer an der Universität Wien mit der Frequenz am Athenäum.

Tabelle 10: Frequenz am Athenäum und an der Universität Wien (nach FELLNER 1986, S. 101)

Wintersemester	Universität Wien			Athenäum
	ord. Hörerinnen	Gesamtzahl aller Hörerinnen	Gesamtzahl aller Studenten	Summe aller Hörerinnen
1900/01	41	162	7.128	965
1905/06	120	373	8.108	1.114
1910/11	303	753	9.922	832

Die „Gesamtzahl aller Hörerinnen“ umfasste die ordentlichen und außerordentlichen Studentinnen. Zu Beginn der Vereinstätigkeit im Jahr 1900 war die Zahl der Frauen, welche Kurse im Athenäum belegten, nahezu achtmal so hoch, wie jene, die an der Universität Wien als außerordentliche Hörerinnen inskribiert waren (965:121). Zwar nahm die Anzahl der ordentlichen Studentinnen bis 1910 kontinuierlich zu, trotzdem war das Verhältnis nach einem Dezennium noch immer 1,8:1 (832:450). Im ersten Jahresbericht des Vereines wurde das große Teilnehmerinneninteresse dementsprechend stolz dokumentiert:

„Die Thatsache, dass eine Institution, die am Schlusse des ersten Jahres steht, fünf deutsche Hochschulen an Hörerzahl übertrifft, ist ein Beweis sowohl für das lebhafteste Interesse, das dem Unternehmen entgegengebracht wird, als für die Existenzberechtigung, ja für die Nothwendigkeit einer solchen Institution.“
(zit. n. FELLNER 1986, S. 102)

Ausdrücklich angesprochene Zielgruppe waren alle Frauen und Mädchen ab dem 16. Lebensjahr. Doch in besonderer Weise, hoffte man auf regen Zulauf der Lehrerinnen, die sich als Absolventinnen einer Lehrerinnenbildungsanstalt, eines Lyzeums oder einer Höheren Töchterschule auf privatem Wege jenes Wissen aneignen mussten, welches sie zur positiven Ablegung der Matura an einem dazu berechtigten Knabengymnasium benötigten. (vgl. FELLNER 1986, S. 104)

Eine weitere Gruppe stellten jene Interessierten dar, die sich in einer systematischen Weise fortbilden oder ihr Wissen in einem Spezialgebiet vertiefen wollten. Dadurch trug das Athenäum dazu bei, die Universität von außerordentlichen Hörerinnen und Hospitanten zu entlasten. (vgl. ebd.)

Eine Statistik über die Vorbildung der Hörerinnen des Athenäums aus den Jahren 1900 bis 1905 (siehe Tabelle 3) bestätigt die erfolgreiche Zielgruppenorientierung, wonach Schülerinnen aus Lyzeen und Höheren Töchterschulen (22-24%) sowie Abgängerinnen der Lehrerinnenbildungsanstalten (11-13%) und Mädchen aus Privatunterricht (11-13%) die größten Gruppen darstellten. (vgl. ebd.) Bürgerschulabsolventinnen lagen mit einem Prozentsatz von 6 bis 13 im Mittelfeld dieser Erhebung, die vom Verein selbst erstellt wurde. Vernachlässigbar gering war die Teilnahme jener Frauen, mit Volksschul- oder Universitätsbildung. Einschränkend muss auf den hohen Anteil der fehlenden Angaben hingewiesen werden.

Tabelle 11: Vorbildung von Hörerinnen des Athenäums 1900-1905

(nach: FELLNER 1986, S. 104f)

	1900/01	1901/02	1902/03	1903/04	1904/05
Volksschule	2	-	-	-	1
Bürgerschule	35	54	67	43	53
Handelsschule	6	13	6	5	6
Kunst- Gewerbeschule	18	23	22	21	23
Mädchenlyzeen	132	143	116	92	59
Lehrerinnen- bildungsanstalt	70	74	31	32	42
Universität	4	4	2	1	4
Privatunterricht	83	71	57	55	68
Ohne Angabe	214	267	208	294	272
Gesamt	544	649	509	543	528

Die, von den Organisatoren angepeilten und auch erreichten Zielgruppen kamen nach FELLNER (1986) aus folgenden drei Bereichen: Erstens dem gebildeten mittleren Bürgertum und dessen Umkreis, zweitens den weiblichen Angestellten und drittens den beruflich tätigen Frauen im Handels- und Gewerbestand. (S. 104)

Die Bedeutung und die Leistung des Athenäums hinsichtlich seiner Zielgruppenorientierung lässt sich in Anlehnung an FELLNER (1986) wie folgt resümieren:

1. Die vereinsverantwortlichen Frauen und Männer, die zu großem Teil auch im Rahmen des Wiener Volksbildungsvereines und der volkstümlichen Universitätsvorträge als Organisatoren und Vortragende tätig waren, konnten ihre volksbildnerischen Erfahrungen, erfolgreich für diese Frauenhochschule einsetzen³⁷. Sie erkannten die Notwendigkeit einer spezifisch auf Frauen ausgerichteten Weiterbildung, ohne damit einen feministischen Auftrag zu postulieren. Vielmehr war es ihnen ein Anliegen, das Interesse der Frauen an naturwissenschaftlichen Themen zu heben und dem gesellschaftlich tradierten weiblichen Bildungsideal, der rein ästhetisch und humanistisch gebildeten Bürger(ehe)frau, ein, vom Nutzen der exakten Naturwissenschaft überzeugtes, positivistisches Frauenbild entgegen zu setzen.

³⁷ Zu den Vortragenden zählten neben Ludo Moritz Hartmann u.a. Adolf Stöhr, Heinrich Gomperz, Max Adler, Carl Grünberg und Karl Renner. (vgl. FELLNER 1986, S. 110f)

2. Durch ein breit gestreutes Angebot an wissenschaftlichen Kursen gelang es ihnen, eine Lücke im damaligen Mädchenschulwesen zumindest teilweise zu schließen, obwohl mit der erfolgreichen Absolvierung der Kurse keine staatlichen Legitimationen, wie zum Beispiel die Studienberechtigung, verbunden waren.

3. Der Zugang zu allen wissenschaftlichen Fächern wurde erstmals (grundsätzlich) ohne Einschränkung der sozialen Herkunft und Vorbildung für alle Frauen ab dem 16. Lebensjahr möglich.

4.7. Erfolge durch Zielgruppenorientierung – ein Resümee

Wie aus den oben dargestellten Zahlen ersichtlich wird, konnten die Wiener Volkselementarbildungseinrichtungen innerhalb kürzester Zeit beachtliche Erfolge nachweisen. Vor dem skizzierten sozialhistorischen und –politischen Hintergrund lassen sich fünf Gründe für die erfolgreiche Ausgestaltung der Volksbildung, an welchen Ludo Moritz Hartmann wesentlichen Anteil hatte, herausstellen:

1. Zielgruppendefinition und Motiverforschung

Die absichtsvolle Hinwendung zu den bildungsbenachteiligten Bevölkerungsschichten, welche in den Gründungsaufufen der Vereine grundgelegt war, war Ausdruck des demokratischen Impetus und charakteristisch für die Anfänge der Wiener Volksbildung um 1900. Als bildungsbenachteiligt wurden unter anderen die Arbeiterschaft, die Frauen, aber auch die Angehörigen der Mittelschicht definiert, denen auf Grund der fehlenden Maturitätsprüfung die Möglichkeit eines Universitätsstudiums verwehrt war. Diese, von Anfang an handlungsorientierende Zielgruppendefinition, drückte Ludo Moritz Hartmann am Fünften Volkshochschultag 1912 in Frankfurt mit den Worten aus: „Die Hauptsache ist die, daß wir weiter, das sage ich ganz offen, experimentieren, daß wir flache Empiriker sind, ganz flache Empiriker, ganz flache Rationalisten und an jedem Orte dasjenige machen, was aus den lokalen Bedürfnissen herauswächst“. Die Diktion Hartmanns vom „flachen Empiriker“ macht seinen pragmatischen Standpunkt spürbar. Für ihn standen nicht die Sachthemen im Vordergrund der volksbildnerischen Aktivitäten, sondern die Bedürfnisse, Interessen und Motive der potentiellen und tatsächlichen Lernenden. Das

Bildungsangebot musste sich an den Teilnehmerinnen und Teilnehmern orientieren und nicht umgekehrt. Zu diesem Zweck initiierte er Befragungen und statistische Erhebungen unter den Hörerinnen und Hörern, fragte nach dem Alter, dem Beruf, der Wohnnähe zum Veranstaltungsort und nach dem subjektiven Nutzen des Kursbesuches. Die erhobenen Daten wurden veröffentlicht und bildeten wiederum die Grundlage für die weitere Kursplanung. BORN (1991) würdigt diese, von Hartmann veranlasste Zielgruppenorientierung dadurch, dass er ihn zu den Pionieren einer sozialwissenschaftlich-empirischen Analyse der Volksbildungsarbeit zählt. (vgl. S. 36f)

2. Keine materiellen Schranken:

Die Teilnahme an den Veranstaltungen sollte jeder Frau und jedem Mann zugänglich sein. Diese Forderung konnte jedoch erst dann umgesetzt werden, wenn der Besuch nicht durch eine monetäre Schranke behindert wurde. Das tägliche Einkommen eines Hilfsarbeiters – wenn überhaupt bezahlte Arbeit zur Verfügung stand – betrug 1910 im Durchschnitt 2 Kronen und 80 Heller und entsprach einer heutigen Kaufkraft von 8,40 Euro (vgl. BUCHMANN 2003, S. 144). Da die Arbeiterschaft einer prominenten Zielgruppe zugerechnet wurden, waren die Organisatoren darum bemüht, diese durch die Unentgeltlichkeit der Kurse und Veranstaltungen besonders anzusprechen. Durch die erzielten Erfolge und den Ausbau des Kursangebotes, sahen sich Vereine, wie der Wiener Volksbildungsverein, nach den ersten Jahren gezwungen, geringe Beiträge einzuheben, die jedoch auch für Geringverdienende leistbar blieben. Die volkstümlichen Universitätsvorträge boten in Kooperation mit den Gewerkschaften und Arbeiterbildungsvereinen verbilligte Karten an. Die Kurse im Volksheim Ottakring waren für deren Mitglieder für einen Jahresbeitrag (1910) von 6 Kronen unentgeltlich zugänglich. (vgl. STERN 1910, S. 75)

3. Diversität des Angebotes:

Die populäre Darstellung von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen stellte nur einen Zweig der volksbildnerischen Aktivitäten dar. Gleichzeitig mit der Etablierung von regelmäßig angebotenen Vorträgen, entstanden die ersten Volksbibliotheken. Sie sollten einerseits, das durch die Referate geweckte Interesse auf weiterführende und vertiefende Lektüre befriedigen und andererseits zur Selbsttätigkeit und zum Selbststudium anregen. Weitere Ziele wurden durch die Herausgabe von Listen mit empfehlenswerter Literatur,

welche im Kampf gegen die, zu jener Zeit als bedrohlich empfundene Schundliteratur³⁸, erstellt und in dem populärwissenschaftlichen Periodikum „Das Wissen für Alle“ veröffentlicht wurden, verfolgt. Doch nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die Künste hatten ihren festen Platz in den Programmen der Wiener Volksbildungseinrichtungen. So wurden neben Rezitationsabenden und Lesungen von Schriftstellern und bekannten Schauspielern auch Konzerte und Musikaufführungen veranstaltet. Neben berühmten Mitgliedern des Wiener Burgtheaters, erhielten im Volksheim Ottakring auch talentierte Hörer und Hörerinnen die Gelegenheit ihre Werke einer Öffentlichkeit vorzustellen und im Falle von Alfons Petzold³⁹, dadurch auch überregionale Berühmtheit zu erlangen.

4. Kooperation der Volksbildungseinrichtungen:

Der Wiener Volksbildungsverein, die volkstümlichen Universitätsvorträge und das Volksheim arbeiteten von Anfang an eng miteinander. Durch diese Kooperationen, die auch andere Einrichtung, wie die Arbeiterbildungsvereine, die Gewerkschaften und den Verein Zentralbibliothek einschlossen, gelang es, die gemeinsamen bildungspolitischen und aufklärerischen Bemühungen zu bündeln und zu intensivieren. Konkurrenz wurde weder – wie dies heute üblich ist – als ‚belebend‘ definiert, noch hatte sie in den Konzeptionen der oben genannten Einrichtungen ideologisch Platz. Vielmehr ergänzten sich die Angebote, sowohl didaktisch als auch räumlich. So wurde beispielsweise den Mitgliedern von anderen Bildungsvereinen, von Beginn an, für die Volksheimkurse Rabatt

³⁸ Wie bedrohend die Wirkung - insbesondere auf die Jugend - der Werke von Karl May eingeschätzt wurde, verdeutlicht ein Artikel im Zentralblatt für Volksbildungswesen aus dem Jahre 1911: „Wenn man erwägt, dass erst kürzlich – auf dem anfangs Oktober abgehaltenen internationalen Kongress für Geisteskrankheiten – der Prager Psychiater Professor Pick in einem Vortrag über ‚Kolportageromane und Psychopathologie‘ erklärt hat, dass die Lektüre von Romanen à la Karl May zur Zeit der Pubertät ausserordentlich [sic!] verhängnisvoll sei und dass erst vor wenigen Monaten in Böhmen einige Fälle von Verbrechen jugendlicher Individuen vorgekommen sind, bei welchen der allerengste Zusammenhang mit der vorausgegangenen Lektüre von Kolportageromanen (z.B. Schilderungen des Wirkens der sizilianischen Maffia [sic!]) nachgewiesen werden konnte, so muss man es als eine dringende Notwendigkeit bezeichnen, dass auch die Lehrerschaft unserer Fortbildungsschulen der Lehrlingslektüre ihre volle Aufmerksamkeit zuwendet.“ (S.52; siehe auch ähnliche Hinweise auf S. 53 u. 57)

³⁹ Alfons Petzold (1882-1923): Lyriker und Erzähler, aus wohlhabender Familie stammend, nach mehreren Schicksalsschlägen verarmt, unterstandslos und körperlich schwer gezeichnet (Lungentuberkulose), schaffte durch seine Vorlesungen in den Volksbildungseinrichtungen – in heutiger Diktion – den Durchbruch und verdankte ihnen seine physische und soziale Rettung. Sein Biograph Carl BROCKHAUSEN (1926) schreibt dazu: „Vorlesungen seiner Gedichte im Arbeiterbildungsvereine und im Wiener Volksheim, das er dankerfüllt mehrmals besingt, hatte die Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet. Professor Emil Reich und Josef Luitpold Stern, die ihn aufmunterten, und besonders letzterer, der seine fehlerhaften Gedichte druckreif machte (...) haben an diesem Rettungswerke tatkräftig teilgenommen.“ (S. 186)

und Ratenzahlung gewährt⁴⁰. Der Wiener Volksbildungsverein durfte die Räumlichkeiten des Volksheims am Koflerpark nutzen und die jeweiligen Bibliotheken und der Lesesaal lagen räumlich im „Volkspalast“ Tür an Tür. Didaktisch bauten die Volksheimkurse und dessen Fachgruppen auf den volkstümlichen Universitätsvorträgen auf, indem sie systematische Vertiefung und Möglichkeiten von selbstorganisiertem Lernen (siehe nächstes Kapitel) boten. Einer der Gründe für die erfolgreichen Kooperationen lag in den Personalunionen der Funktionäre und der Vortragenden. Prominentes Beispiel stellte Ludo Moritz Hartmann dar, der im Wiener Volksbildungsverein sein volksbildnerisches und organisatorisches Engagement begann, in weiterer Folge an der Etablierung der volkstümlichen Universitätsvorträge maßgeblichen Anteil hatte und schließlich zum „Vater des Volksheims Ottakring“ wurde. Bereits im Gründungsauftrag des Volksheims rief Hartmann zum „Zusammenwirken aller Corporationen, die sich die Hebung der Volksbildung zum Ziele setzen, durch die Mitarbeit aller Lehrer, vom Hochschullehrer bis zum Volksschullehrer, aller Freiwilligen der Volksbildung, ob sie nun Bildung geben oder empfangen wollen“ (Aufruf zur Gründung, 1901) auf, denn „im Zusammenarbeiten werden durch den gegenseitigen Verkehr Alle lernen und Alle lehren.“ (ebd.)

Arbeitsteilung gab es auch mit den Arbeiterbildungsvereinen, denen die politische Bildung des Proletariates überlassen wurde. Anlässlich seiner Rede zur Zehn-Jahres-Feier des Volksheim Ottakring im Jahre 1911, begründete Viktor Adler das Naheverhältnis der organisierten Arbeiterschaft mit dem ‚Volkspalast‘: „Was Ihnen das Vertrauen der organisierten Arbeiter gebracht hat, ist es, dass sie es vermieden haben, Politik zu treiben, den Willen der Hörer zu beeinflussen. Dass Sie unser Vertrauen erworben haben, das unterscheidet Sie von anderen Bildungsbestrebungen, die Narkotisierungsmittel sein wollen. (Lebhafte Zustimmung.)“ (Zentralblatt 1911, S. 55)

5. Neutralität und der Geist der Offenheit:

Alle Einrichtungen zeichneten sich durch ihre Offenheit und die bewusste Hinwendung zu allen Bevölkerungsschichten aus. Es wurde Niemand ausgeschlossen und Jeder willkommen geheißen. (vgl. ebd.) Die begüterteren Schichten definierten es als ihre soziale Pflicht, den Bildungsbenachteiligten die Türen zu Wissen und Wissenschaft sowie zu den Künsten zu öffnen. Der sozialliberale Geist gegen Ende der österreich-ungarischen

⁴⁰ vgl. „Das erste Kursprogramm“ des Volksheim Ottakring vom April 1901. (abgedruckt in FILLA/JUDY/KNITTLER-LUX 1992, S. 204)

Monarchie manifestierte sich in der Gestalt einer „neutralen“ Volksbildungsbewegung. (vgl. STIFTER 2002; GANGLBAUER 1999)

Alle Themen, die sich zur populären Vermittlung eigneten, wurden berücksichtigt, ausgenommen jene „Vorträge über (...) Fragen, auf die sich die politischen, religiösen und socialen Kämpfe der Gegenwart beziehen oder deren Behandlung zu Agitationen Anlass geben könnte[n; G.U.]“. (Statut zit. n. ALTENHUBER 1995, S. 133). Ludo Moritz Hartmann drückte diese Neutralität – die bei ihm mit Wertfreiheit konnotiert war – in seinem Referat am Zweiten deutschen Volkshochschultag 1906 wie folgt aus:

„In historischer Form behandeln wir alles, was Gott geschaffen hat, und was er nicht geschaffen hat; historisch behandeln wir alle Wissenschaft, die Philosophie, die Ästhetik, die Religion und wir glauben darin klar und bestimmt vorzugehen. Wir behandeln die Dinge, soweit man sie überhaupt wissenschaftlich behandeln kann, wissenschaftlich, d.h. historisch, und wir sind so objektiv, als es Menschen nur sein können, wenn sie die Dinge ex post betrachten.“ (Bericht über die Verhandlungen II. dt. VHS-Tag 1906, S. 18)

Dieser ideologischen stand eine didaktische Offenheit zur Seite, welche die Barrieren zwischen Lehrern und ihren Schülern abbauen helfen sollte. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis sollte ein demokratisches sein, in dem beide Seiten von einander lernen und nicht ein, durch unkritische Autoritätsgläubigkeit gekennzeichnetes Gefälle.

Diese Hinwendung des Dozenten und die bewusste „Anbahnung eines engeren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler“ (ALTENHUBER 1995, S. 143) markierte eine didaktische Innovation in der Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen an Erwachsene. Ein vermutlich von Hartmann selbst verfasstes Informationsblatt für Dozenten in den volkstümlichen Universitätsvorträge, in dem pragmatische Hinweise zur Gestaltung der Vorträge enthalten waren, brachte diese neue Orientierung auf die Lernenden, auf den pädagogischen Punkt:

„Es kann den Vortragenden nichts mehr ans Herz gelegt werden, als daß sie nicht glauben, daß ihre Aufgabe mit dem Vortrage abgeschlossen ist, daß vielmehr ein wesentlicher Teil ihrer Wirksamkeit in die persönliche Berührung mit den Schülern zu verlegen ist, durch die sie den Unterricht individualisieren und vertiefen und selbst das erlernen können, was für eine fruchtbringende Wirksamkeit das wichtigste ist: die genaue Kenntnis der Hörschaft, und durch die sie das gewinnen können, was die Basis des ganzen Systems einer freiwillig besuchten Schule ist: das Vertrauen der Schüler.“ (zit. n. ALTENHUBER 1995, S. 143)

Im folgenden Kapitel kommen die didaktischen Implikationen dieser Zielgruppenorientierung und die historisch vorfindlichen Lernsettings, insbesondere am Beispiel der

Fachgruppen im Volksheim Ottakring zur Darstellung. Weiters wird der methodisch-hierarchische Aufbau des Kurs- und Bildungsangebotes des Volksheims skizziert, um die praktische Umsetzung einer demokratischen, neutralen und emanzipatorischen Bildungsidee anhand von historischen Tatsachen nach zu zeichnen.

*“Das Höchste wäre: zu begreifen,
daß alles Faktische schon Theorie ist.
Die Bläue des Himmels
offenbart uns das Grundgesetz der Chromatik.
Man suche nur nichts
hinter den Phänomenen:
sie selbst sind die Lehre.“
(J.W. von Goethe)*

5. Pädagogisch-didaktische Implikationen einer demokratischen Bildungskonzeption

Nach der Darstellung einer erfolgreichen – wenn gleich mit sozialpolitischen und ideologischen Schwierigkeiten konfrontierten – Zielgruppenorientierung, ist es das Ziel dieses Kapitels die pädagogisch-didaktischen Implikationen in Ludo Moritz Hartmanns (Volks)Bildungskonzeption anhand der historisch vorzufindenden Lehr-Lernsituationen nach zu zeichnen.

Hartmann selbst sah sich selbst weniger als Theoretiker einer neuen, demokratischen Bildungsidee, denn als Pragmatiker und „flachen Empiriker“ (HARTMANN zit. n. BORN 1991). Sein Interesse und seine Aufmerksamkeit galt den Bedürfnissen der Lernenden, denen ein Raum geschaffen werden sollte, der ideologisch offen, demokratisch-partizipativ und zur Selbstinitiative anregend zu sein hatte.

5.1. Ziele und Wege

Die Ziele des Volksheims Ottakring, welches beispielhaft zur Darstellung dieser Zusammenhänge herangezogen werden soll, wurden von deren Begründern folgendermaßen formuliert:

- „1. den vielspaltigen Volksbildungsbestrebungen der Stadt Wien einen Sammelpunkt zu geben;
2. dem Wissensdurstigen die Erweiterung und Vertiefung seiner Kenntnisse und seines Bildungsbesitzes zu ermöglichen;
3. durch die besondere Organisation und durch das innere Leben die Volksheimler einander menschlich nahe zu bringen.“ (STERN 1910, S. 78)

Im Jahresbericht des Vereines Volksheim über das erste Arbeitsjahr (1902) eröffnete der damalige Schriftführer Emil Reich seinen Rechenschaftsbericht mit folgenden Worten:

„Mit der Gründung des neuen Vereines „Volksheim“ wurde der gewagte Versuch unternommen, eine noch unerprobte Idee auf dem kampfgedurchwühlten Boden Wiens zum ersten Male zu verwirklichen: eine streng parteilose, von echt wissenschaftlichem Geist getragene hohe Schule des Volkes. Wien besitzt seit 15 Jahren seinen Volksbildungsverein, der in einer seltenen Vereinigung von Vortrags- und Bibliotheksthätigkeit auf ebenso eigenartige als bedeutsame Leistungen hinweisen darf, seit sieben Wintern findet das große Bildungsbedürfnis der breiten Volksschichten in den volkstümlichen Universitätskursen Gelegenheit zu gründlicheren, eingehenderen Studien; nun trat noch unsere Vereinigung in der Absicht hinzu, ein gesichertes Heim für jene zu schaffen, welche ihr in Bildungsvereinen und populären Hochschulkursen erworbenes Wissen noch weiter vertiefen, die begonnene Bildungsarbeit das ganze Jahr hindurch thunlichst ununterbrochen fortsetzen wollen, soweit der Beruf Zeit und Kraft hierfür übrig läßt. Es sollte ein Dreistufensystem der Volksausbildung platzgreifen, wobei das Volksheim keineswegs mit den früher gegründeten Institutionen in Konkurrenz treten, sondern was dort vorbereitet und weitergebildet wurde, zur Vollendung zu führen berufen wäre. Vollendung ist freilich ein so stolzes, so hohes Ziel, daß es auf keinem Gebiet menschlicher Arbeit jemals vollständig erreichbar scheint. (...) Die frohe Hoffnung, in Wien, als erster Stadt der Erde, dies Ziel einst erreicht zu sehen, hat uns befeuert und uns über die Schwierigkeiten jeden Beginnens hinweggeholfen. (...) Wie die Kenntnisse, die im Volksheim erworben werden, keinen bunten Flitter äußerlichen Aufputzes bilden, sondern mit strengem Ernst angeeignetes, solides Besitztum fürs Leben sein sollen, so verschmäht es auch Ihr Vorstand, Ihnen in seinem Bericht Potemkinsche Dörfer vorzuzaubern und zieht es vor, in schlichter Sachlichkeit zu erzählen, was geschehen ist und was noch mangelt.“ (Bericht 1902, S. 3)

Die Zielvorstellungen kommen in diesen Worten klar zum Ausdruck. Der Verein Volksheim verstand sich nicht als Konkurrenzunternehmen zu den bestehenden Volksbildungseinrichtungen, sondern wollte auf deren Erfolgen aufbauen und den Bildungsinteressen noch mehr entsprechen, als die anderen dies konnten. Dies hatte nicht nur vernünftige Gründe – bedenkt man die Personalunionen, welche es zwischen den drei Einrichtungen gab – es lag dieser klaren Positionierung auch ein pädagogisches Konzept – wenn auch nicht explizit ausgesprochen – zu Grunde. Reich sprach von einem „Dreistufensystem“ und definierte das Volksheim als die dritte und höchste Stufe der erreichbaren Volksbildungsarbeit in Wien. Ludo Moritz Hartmann explizierte am Dritten deutschen Volkshochschultag 1908 das Wiener Modell der drei Stufen der Volksbildung. Er sah die Keimzelle „der ganzen Bewegung“ in den Arbeiter- und Volksbildungsvereinen, die hauptsächlich das Bibliothekswesen als Mittel der Volksbildung betrieben. Die vom Wiener Volksbildungsverein veranstalteten Einzelvorträge regten die Neugier an, konnten aber nicht wirklich bilden. Systematischere Bildungsarbeit leisteten die volkstümlichen Universitätsvorträge durch ihre fortlaufenden Kurse.

„Aber nicht nur das Vortragen, sondern auch das Hören muß erst allmählich gelernt werden. Es war nun außerordentlich erfreulich für uns, dass sich viele gefunden haben, denen gleich uns dieser bisherige Grad der Intensität des Vortragens und Hörens nicht mehr genügte. Es wurde das ‚Volksheim‘ gegründet. (...) Das Volksheim repräsentiert zugleich die Integrierung der verschiedenen Richtungen und räumlich die Konzentration an einem Ort. Wir geben so unseren Hörern die Möglichkeit, hintereinander alle diese Mittel anzuwenden, um ihre Bildung zu verbessern.“ (HARTMANN 1908)

Aufmerksamkeit verdient in diesem Zitat die Formulierung „hintereinander alle diese Mittel anzuwenden“. Für Hartmann stellte Volksbildung einen zeitlichen Ablauf dar, eine Entwicklung, in der keine vorherige Stufe ausgelassen werden darf. Dieses „Hintereinander“, der Gedanke des Aufstrebens zu einer höheren Organisation und Form der Bildung, fand seinen Ausdruck auch in den Worten seines Freundes und Mitstreiters Emil Reich, der ebenfalls davon sprach, dass „ein allmähliches organisches Wachstum der einzige naturgemäße Weg der Entwicklung ist.“ (BERICHT 1903, S. 3) Erfolgreiche, wirksame Volksbildung musste nach Hartmann (1910) „gewisse Voraussetzungen“ erfüllen und hatte evolutionären Charakter. An anderer Stelle, in seinem Artikel „Das Volkshochschulwesen“ aus dem Jahre 1910, betonte er die erfolgreiche Bildungsarbeit mit Erwachsenen in das allgemeine Schulwesen ein. Die Volks- und die Mittelschule müssten jene elementaren Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die notwendig seien, um den höheren Bildungsinteressen der Lernenden in Volksbildungseinrichtungen zu ihrer Umsetzung zu verhelfen. Seine Forderung an das staatliche Bildungswesen lautete, es möge den Schülern die einfachsten Hilfsmittel, „welche für die Verbreitung des Wissens zur Verfügung stehen: lesen und einem Vortrag in richtigem Deutsch folgen, sowie jene Begriffe verwenden zu können, deren sich das Kind schon bemächtigt“ (HARTMANN 1910, zit. n. ALTENHUBER/PFNIEß 1965, S. 117) lehren.

Nicht weniger bedeutend seien die Erfahrungen des praktischen Lebens, „aus [denen; G.U.] ein jeder unwillkürlich lernt und an die er weitere ihm dargebotene Vorstellungen anreihen kann.“ (ebd.) Wie überraschend vertraut klingt diese Forderung in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung!? Die Anknüpfung neuer Bildungsinhalte an bestehende Erfahrungen und bereits erworbenes Wissen stellten bereits für Ludo Moritz Hartmann unabdingbares Fundament sinnreicher Bildungsbemühungen dar.

Hartmanns Bildungsziel lag nicht in der Vermittlung von Elementarkenntnissen⁴¹, die er voraussetzte und ebenso wenig in der Fachbildung. Sein Credo lautete Denkschulung zu leisten. „Wir wollen den Hörern nicht fachmännisches Wissen beibringen, wir wollen sie denken lehren. Wir wollen an ihnen das leisten, was man bei Kindern noch nicht leisten kann“ (HARTMANN 1908) referierte er am Dritten deutschen Volkshochschultag in Leipzig. Seinen Begriff der Denkschulung explizierte er 1910 mit folgenden Worten:

„Nur das eine ist möglich, die Denkkräfte zu wecken, die in dem Menschen schlummern. Deshalb ist der Unterricht der Volkshochschulkurse nicht an ein bestimmtes Wissensgebiet gebunden. Alle Wissensgebiete sind ihm prinzipiell gleich wertvoll, denn an jedem kann die Übung im Denken gepflegt werden und nur darum handelt es sich, diese zu fördern, den einzelnen die Wege zu leiten, welche die Wissenschaft in jahrtausendelanger Forschung gegangen ist und ihn dadurch zu selbstständigem Gedankengange anzuregen, es ihm zu ermöglichen, seine Gedanken der umgebenden Natur anzupassen, die Erfahrungen, die er und andere gemacht haben, zu ordnen und dadurch wirklich kennen zu lernen.“ (HARTMANN 1910, zit. n. ALTENHUBER/PFNIEß 1965, S. 115f)

Zentrale Bedingung stellte demnach die Fähigkeit dar, fremde Erkenntnisvorgänge nachvollziehen und sich selbst ein Bild der Welt machen zu können. Diese Selbstentwicklung eines Weltbildes befähige den Einzelnen dazu, Stellung beziehen zu können. Erst dadurch entwickle sich die Urteilsfähigkeit. Dies müsse ohne dogmatische Verblendung geschehen, ohne blinden Glauben an eine übertragene Weltanschauung.. Ganz im Sinne der Aufklärung stellte der Aufbau eines eigenen Weltbildes und die selbstständige Urteilsfähigkeit das Fundament seiner Bildungsidee dar.

„Denn diese Denkfähigkeit, diese Anpassungsfähigkeit der eigenen Gedanken aneinander und an die Erfahrungswelt ist das Wesen der Bildung. Sie setzt freilich eigenes *Nachdenken* voraus und kann nicht mit dem großen Trichter eingeflößt werden. Sie ist deshalb auch individuellentwicklungsfähig und mannigfaltig. Wer aus den volkstümlichen Kursen nur totes Wissen nach Hause trägt, beweist, daß entweder ihm oder seinem Lehrer die Befähigung zu eigenem Denken fehlt. Gerade deshalb kann und darf es nicht die Absicht sein, dem Schüler eine bestimmte Weltanschauung einzuprägen, denn eine solche übertragene Weltanschauung beengt das eigene Denken und verhindert das, was des strebenden Menschen höchstes Ziel ist, die Bildung einer eigenen Weltanschauung.“ (ebd., S.116; Hervorhebung im Original)

Lernen unter dieser Prämisse konnte für Ludo Moritz Hartmann nur unter konsequenter Einhaltung von Objektivität in wissenschaftlichen, weltanschaulichen, religiösen und politischen Belangen möglich sein. Bereits in den Statuten der Volkstümlichen

⁴¹ Dass sich diese Forderung realiter nicht vollständig umsetzen ließ, wird weiter unten gezeigt.

Universitätsvorträge, an denen er maßgeblich mitgearbeitet hatte, fand sich im Paragraph 2 der eindeutige Hinweis auf eine möglichst objektive und dogmenfreie Themenauswahl: „Gegenstand der volkstümlichen Universitätsvorträge sind alle Wissensgebiete, die sich zur volkstümlichen Darstellung eignen, doch sind Vorträge über jene Fragen, auf die sich die politischen, religiösen und sozialen Kämpfe der Gegenwart beziehen oder deren Behandlung zu Agitationen Anlaß geben könnte, ausgeschlossen.“ (siehe auch Zitat auf S. 74)

Hinter dieser Forderung nach „agitationsfreier“ Themenwahl stand das Prinzip der Wertfreiheit, im Sinne voraussetzungsloser Wissenschaft. Für Ludo Moritz Hartmann, der auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit an dieser Prämisse festhielt und sich als Zeitgenosse Max Webers ebenso an der diesbezüglichen Diskussion beteiligte (vgl. FELLNER 1985, S. 198), war es unabdingbare Notwendigkeit, Volksbildungstätigkeit unter diesen Leitstern zu stellen.

Diesem Grundsatz hatten sich auch die Vortragenden des Volksheims zu verpflichten. Doch Hartmann wusste um die Schwierigkeit der realen Umsetzung, wenn er darauf hinwies, dass „es (...) in der Tat eine große Anzahl von Gegenständen [gibt; G.U.], welche zwar nach dem üblichen Sprachgebrauch ‚wissenschaftlich‘ behandelt werden, bei denen aber die Gefühls- und Glaubensmomente des Vortragenden in der Regel so stark sind, daß die Pflicht strenger Objektivität kaum verlangt und beinahe niemals geleistet werden kann.“ (ebd. S. 124)

Eine „gewisse Bürgschaft“ vermeinte er in einer möglichst heterogenen Leitungsstruktur zu finden, um durch die Beteiligung vieler sozialen Schichten und deren Zusammenarbeit in der Organisation der Kurse, jene Überparteilichkeit zu gewährleisten. Im Ausschuss des Volksheims saßen sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete, Gewerkschaftsvertreter, Arbeiter gemeinsam mit Kleinbürgern, Kaufleuten, Fabrikanten und liberalen Wissenschaftlern an einem Tisch. (vgl. ebd.)

Der stufenförmige Aufbau fand auch in der Kursgestaltung seinen Niederschlag. Josef Luitpold Stern beschrieb in seiner Dissertation über das „Wiener Volksbildungswesen“, die er 1910 veröffentlichte, den Lehrplan des Volksheims als „Dreistufensystem“. Das Volksheim sei zugleich Volks-, Mittel- und Hochschule: „Volksschule denen, die überhaupt nicht schreiben und lesen können oder ihre vergessene Schulbildung auffrischen wollen, Mittelschule für die, denen die Arbeiterbildungsvereine und die Vorträge des

Wiener Volksbildungsvereines schon zu wenig geben und Hochschule den Hörern der volkstümlichen Universitätskurse.“ (STERN 1910, S. 79) Der didaktische Aufbau der Kurse entwickelte sich bald zu einem aufbauenden System, welchem nach heutigen Sprachgebrauch durchaus Modulcharakter zugeschrieben werden kann. Besondere Fachschwerpunkte des Volksheims lagen in den Sprachen und den Naturwissenschaften. Am Beispiel der Sprachkurse soll der hierarchische Aufbau dargestellt werden.

Bereits im ersten Jahresbericht aus dem Jahr 1902 wurde von einem Englischkurs berichtet, der von 180 Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht wurde. Auf Grund des regen Interesses, sah sich die Vortragende (Miss Levetus) gezwungen, die Gruppe zu teilen und tat dies offenbar mit pädagogischem Geschick, denn die Zuordnung der Hörerinnen und Hörer erfolgte nach ihren sprachlichen Vorkenntnissen. Somit entstanden drei „Leistungsstufen“: Anfänger, Vorgebildete und Geübte. Inhaltlich war es dadurch gelungen teilnehmerorientiert zu unterrichten und jene, die keinerlei Kenntnisse mitbrachten, über mehrere Kurszyklen bis zur „vollen Beherrschung der Sprache und ihrer Literatur“ (BERICHT 1902) zu bringen. Durch den didaktischen Kursaufbau der Lehrveranstaltungsformen Unterricht, Vortrag und Seminaristischer Übung konnte einerseits den Bedürfnissen besser entsprochen, sowie andererseits Über- und Unterforderung auf seiten der Lernenden vermieden werden.

Die Tätigkeit in den Kursen fand ihre Ergänzung im selbstständigen Studium, welches durch die eigene Volksheim-Bibliothek gefördert wurde. Der dritte Jahresbericht 1904 gab Zeugnis von der Wirksamkeit und den pädagogischen Erfolgen dieses Systems, wenn darin von einem jungen Mädchen berichtet wurde, welches im Volksheim Englisch zu lernen anfang und nach zwei Jahren erfolgreich ihre Staatsprüfung ablegte, die sie dazu befähigte, nun selbst als Englischlehrerin ihren Unterhalt zu verdienen. (vgl. BERICHT 1904)

Ein weiteres Beispiel, wie sich aus der pädagogischen Praxis ein erfolgreiches didaktisches Modell entwickelte, lieferte der Deutschunterricht im Volksheim. Bedingt durch die Heterogenität der Hörschaft (siehe Kapitel 2) wurde es bald offenkundig, dass eine Reihe von Kursteilnehmern auf Grund sprachlicher Hindernisse, ihren Bildungsinteressen nicht nachkommen konnten⁴². Von Beginn an veranstaltete man daher Deutschkurse. Der Kurs „Deutsch für Tschechen“ wurde jährlich von Hunderten Besuchern frequentiert. (vgl. STERN 1910, S. 79) Unter den Hörern, welche Deutsch als Muttersprache hatten, fanden

⁴² In der habsburgischen Monarchie betrug nach STIFTER (2002, S. 98) der Anteil der Halb- und Ganz-analphabeten im Alter über zehn Jahren noch in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg 18,7 Prozent.

sich jedoch einige Analphabeten, denen sich in besonderer Weise zwei Vortragende annahmen. In einem Zeitungsartikel im „Neuen Wiener Tagblatt“ vom 29. Jänner 1906 mit dem Titel „Ein Kurs für Analphabeten. Vierzigjährige ABC-Schützen“ wurde in emphatischer Form der Unterricht mit Erwachsenen geschildert, welche auf Grund sozialer Hindernisse, bis dahin nicht die Möglichkeit hatten, Lesen und Schreiben zu lernen⁴³. Der Student Gustav Spiegler und Robert Plohn, Assistent am Technischen Gewerbemuseum, nahmen sich jener an, um ihnen in Einzelunterricht (!) elementare Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift zu vermitteln. Bald meldeten sich weitere Interessierte und man sah sich gezwungen, einen Gruppenkurs abzuhalten. Die Besonderheit dieser Analphabetenkurse wurzelte in ihrer didaktischen Gestaltung, die auch hundert Jahre später noch als modern und nachahmenswürdig gelten muss. Es entwickelte sich aus der pädagogischen Praxis heraus ein Tutorensystem, welches die Lehr- und Lernmöglichkeiten deutlich erweiterte. Der historische Zeitungsartikel schildert die Unterrichtspraxis folgendermaßen:

„In den letzten Monaten ward die Zahl der sich meldenden Analphabeten immer größer und so entschloß man sich denn, einen eigenen Kurs zu organisieren. Dabei wird übrigens die Methode des Einzelunterrichts nicht fallen gelassen. Montag und Donnerstag findet immer der gemeinsame Unterricht statt; von nächster Woche an werden jedoch an diesem Unterrichte außer den Schülern auch ebenso viele Mitglieder des Volksheims teilnehmen, denen die Aufgabe zufallen wird, an den anderen Tagen der Woche mit den Analphabeten Schreib- und Leseübungen vorzunehmen. So werden den Besuchern des Kurses alle Segnungen moderner Unterrichtsmethode zuteil: jeder von ihnen findet im Volksheim einen Lehrer und einen Korrepetitor. Die vierzigjährigen Volksschüler besuchen nicht bloß Vorlesungen, sondern auch ein Seminar. Es sei nur noch konstatiert, daß, als ihnen letztthin die Mitteilung gemacht wurde, daß es ihnen in Hinkunft freistehen wird, täglich zu lernen, eine freudige Aufregung sich aller Schüler bemächtigte. Ein wirklich herzliches ‚Danke‘ riefen sie ihren Lehrern entgegen.“ (o.A., Neues Wiener Tagblatt vom 29. Jänner 1906)

Auf diesen Elementarkursen aufbauend, formierte sich das hierarchische Kursangebot mit Vorlesungen zum Beispiel „über die Geschichte der deutschen Sprache, über die Zeit des jungen Goethe oder über das moderne deutsche Drama seit 1880, sowie Stilistik und mittelhochdeutsche Seminarübungen.“ (STERN 1910, S. 79)

Dieses Stufensystem fand sich ebenso im zweiten Schwerpunkt des Volksheims, in den naturwissenschaftlichen Fächern, deren höchste und intensivste Lernform, in der Tätigkeit

⁴³ Ein anderer Zeitungsartikel im „Neuen Wiener Journal“ vom 2. Februar 1908 lautete „Wie Große schreiben lernen“.

in den Labors und Experimentierkabinetten zum Ausdruck kam. So beherbergte das Volksheim, neben einem physikalischen und einem chemischen Kabinett, das erste und bestausgestattete experimentell-psychologische Laboratorium Wiens. Die Universität Wien, die an extremen infrastrukturellen Mängeln litt, hatte keine vergleichbare Einrichtung vorzuweisen.⁴⁴ Aus diesem Grund besuchten auch zahlreiche Universitätsstudenten das Volksheim Ottakring, um dort experimentell arbeiten zu können. Diese Tatsache ermöglichte den Volksheimbesuchern die Kooperation und Mitarbeit an kleineren Forschungsarbeiten.

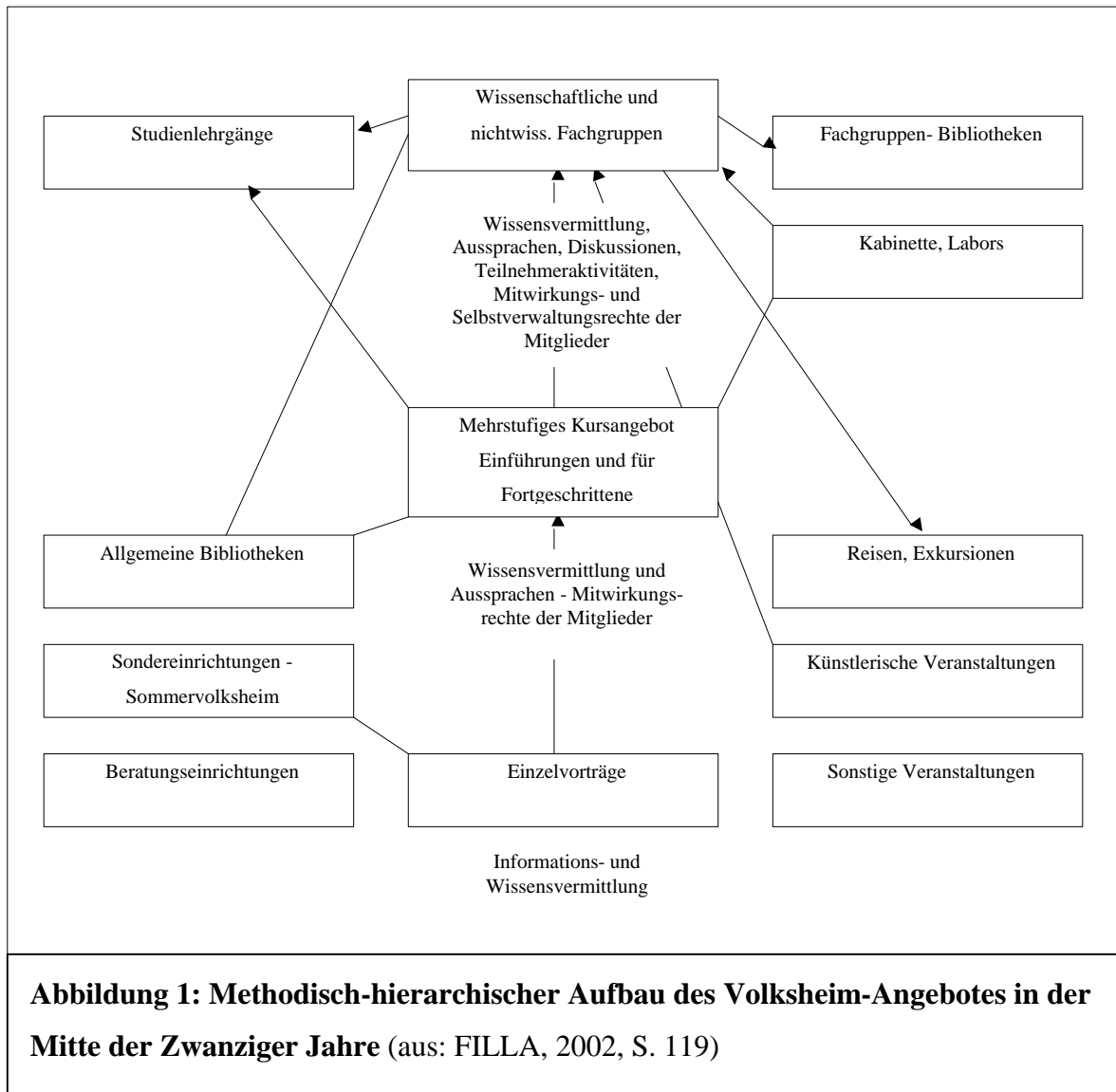
In der Blütezeit des Volksheims – in den neunzehnhundertzwanziger Jahren – hatte sich ein breites Spektrum an wissenschaftlichen, künstlerischen sowie lebensweltlichen Bildungsangeboten entwickelt.

Die Besucher des Volksheims suchten schon in den ersten Bestandsjahren nach der Dreiheit „Bildung, Erhebung, Erholung“ (BERICHT 1903) und die Erweiterung des Kursprogramms durch touristische und Freizeitaktivitäten wurden gerne angenommen.

Eingebettet und umrahmt wurden die Volksheimsangebote stets von niedergeschriebenen und gelebten Mitwirkungs- und Selbstverwaltungsrechten der Mitglieder.

⁴⁴ Über die personelle und finanzielle Lage der Universität Wien zur Zeit der Jahrhundertwende siehe den beachtenswerten Artikel von Klaus TASCHWER (2001)!

Abbildung 1 zeigt den methodisch-hierarchischen Aufbau des Kurs- und Bildungsangebotes des Volksheims und dessen praktische Umsetzung einer demokratischen, neutralen und emanzipatorischen Bildungsidee (vgl. FILLA 2002)



Höchste pädagogisch-didaktische Vollendung, die „Spitze des Eisberges“ (FILLA 1996, S. 74) stellten die „Fachgruppen“ im Volksheim dar, deren Entwicklung, Bedeutung und pädagogischen Besonderheiten im nächsten Abschnitt dargestellt werden sollen.

5.2. Die Fachgruppen als „didaktische Gipfel“

Eine innovative Lehr-Lernform stellten die sogenannten Fachgruppen dar, die sich prozesshaft über mehrere Jahre im Wiener Volksbildungsverein, in der Wiener Urania und in besonderem Maße im Volksheim Ottakring entwickelten. Hinter diesem Begriff verbirgt sich nach FILLA „das vielleicht wichtigste und interessanteste volksbildnerische Modell in der Geschichte der österreichischen Volkshochschulen. International gesehen stellen sie ein erwachsenenbildnerisches Unikat dar.“ (2002, S. 118) Die Fachgruppen, die zwischen 1902 und 1938⁴⁵ rege Aktivitäten entwickelten, unterschieden „sich grundsätzlich von allem, was gegenwärtig, sei es in den Gewerkschaften oder im Verband Wiener Volksbildung, unter diesem Namen firmiert.“ (ebd.)

Den Anstoß zur Gründung der ersten Fachgruppe gaben jene Hörer und Hörerinnen des Philosophen Adolf Stöhr, die mit ihrer schriftlichen Eingabe bereits die Gründung des Volksheim Ottakring initiiert hatten. Im ersten Jahresbericht des Volksheim 1902 wurde von einem „philosophischen Kurs“ berichtet, der einmal wöchentlich einen Diskussionsabend organisierte und darüber hinaus gemeinsam philosophische Lektüre studierte. Diese Keimzelle kann als Ursprung, der sich in den darauffolgenden Jahren sich entwickelten Fachgruppen bezeichnet werden. (vgl. FILLA, 2001, S.58f) Der Name „Fachgruppe“ fand sich erstmalig im dritten Jahresbericht (1904), in dem Emil Reich, als Schriftführer des Vereines, über die wöchentlich stattfindenden Besprechungsabende der philosophischen Fachgruppe berichtete, an denen Aristoteles „Politea“ durchgenommen und die von 68 Mitgliedern besucht wurde. (S.6.) Parallel dazu trafen sich, ebenfalls ab 1902, literarisch Interessierte zur gemeinsamen Lektüre von Dramen mit verteilten Rollen, und Rezitationen. Daraus entstand die literarische Fachgruppe. Bald folgten die englische, die naturwissenschaftliche, die touristische, die Musikfachgruppe und die staatswissenschaftliche Fachgruppe. 1905 zählte das Volksheim Ottakring bereits sieben Fachgruppen mit über dreihundert Mitgliedern. (vgl. FILLA 2001, S. 66)

⁴⁵ Der Soziologe Wilhelm FILLA, der sich in zahlreichen Publikationen und vor allem in seinem umfassenden Werk „Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell.“ (2001) mit der Entstehung und Bedeutung der Fachgruppen auseinandersetzt, zeigt auf, dass dieses didaktische Modell mit dem Nationalsozialismus zerstört wurde und nach dem Zweiten Weltkrieg „nicht mehr dauerhaft reaktiviert werden“ (S.60) konnte.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erscheint folgende historische Tatsache, die in den Fachgruppengründungen ihre Wurzeln hat, unbedingt erwähnenswert:

Dem Arzt und Begründer der Individualpsychologie Alfred Adler (1870-1937), der einige Jahre zuvor in der Studiengruppe mit Sigmund Freud arbeitete, eröffnete die Vortragstätigkeit und in weiterer Folge die Leitung einer eigenen Fachgruppe, die Möglichkeit seine Theorie der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. An der Wiener Universität konnte Adler nicht reüssieren. (vgl. FILLA 2002, S. 125) Im Jahresbericht des Vereines aus dem Jahr 1920 findet sich ein von Alfred Adler verfasster Text, der den Entstehungsprozess, die Absichten und Leistungen, der von ihm neu gegründeten Erziehungs-Beratungsstelle „Volksheim“ anschaulich macht und deshalb auszugsweise wiedergegeben werden soll:

„Die Gründung der Beratungsstelle erwies sich als notwendige Fortsetzung und praktische Ergänzung meiner Vorträge über ‚Menschenkenntnis und Erziehungskunst‘. Ich sah mich gedrängt, die vorgetragenen Anschauungen vor meinen Hörern turnusweise an den zur Verfügung stehenden schwer erziehbaren Kindern darzustellen, zu überprüfen und ihre Wirksamkeit sichtbar zu machen. Dabei konnte einer größeren Anzahl von verwahrlosten und zur Verwahrlosung neigenden Kindern und deren Angehörigen Hilfe geleistet werden. Nicht bloß Ratschläge wurden erteilt, sondern die Hörer der Vorlesungen fanden sich stets bereit, einen Ueberwachungsdienst zu übernehmen, der die besten Früchte trug. (...)

In der Beratungsstelle wurde also der praktische Blick der Hörer geschärft und ihre pädagogische Initiative geweckt und gefördert. Und so steht zu hoffen, daß die Grundsätze der Individualpsychologie von hier aus immer wieder aufs neue ins Volk hinausgetragen werden und üble Denk- und Erziehungsfehler beseitigen helfen. Andererseits würde durch diese fruchtbare Tätigkeit die Liebe zur Gemeinschaft und das Verantwortlichkeitsgefühl in den Mitarbeitern außerordentlich gefördert und dürfte niemals versinken.“

(Bericht des Vereines „Volksheim“ in Wien, 1920, S.33f)

Im angeschlossenen Tätigkeitsbericht wurde von Else Horwitz unter zahlreichen anderen, der Fall eines schwererziehbaren Mädchens geschildert. Die wenigen Zeilen lassen erkennen, welche enorme sozialpädagogische Wirkung von der Tätigkeit der Fachgruppe für Erziehungswesen ausging, die über reine Wissensvermittlung weit hinauswuchs:

„Anna, 12 Jahre. Klage: Lügt, betrügt, stiehlt. Es wird versucht, in persönlicher Unterredung auf ihr Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühl einzuwirken. Außerdem erhält sie im Rechnen freiwillige Nachhilfestunden von Kursteilnehmern und wird während der Ferien im Ferienheim Oberhof (Leiterin Frau Dr. Hammerschlag) untergebracht. Hervorragende Besserung.“ (Bericht des Vereines „Volksheim“ in Wien, 1920, S.35)

Als Hochzeit der Fachgruppen werden die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts angesehen, in denen beispielhaft im Studienjahr 1924/25 in 24 Fachgruppen des Volksheims insgesamt 1.975 Mitglieder aktiv waren. (vgl. FILLA 1996, S. 73)

Organisatorisch waren die Fachgruppen in den Betrieb des Volksheim Ottakring eingebunden. Sie erhielten eigene Geschäftsordnungen und bildeten somit Sektionen innerhalb des Vereines ohne vollautonome Zweigvereine darzustellen. Jedoch mussten deren Mitglieder den Fachgruppen formell beitreten und einen geringen Jahresbeitrag von 20 bis 50 Heller leisten. Jedes Volksheimmitglied hatte, bei entsprechendem Interesse für ein Fachgebiet, die Möglichkeit diesen „Klubs“ beizutreten. Die Finanzierung der Aktivitäten erfolgte autonom, ebenso die Administration und Organisation. Somit lässt sich ein semi-autonomer Zustand konstatieren, der sich auch auf die Bildungsinhalte erschreckte, da die Auswahl der Themen, welche gemeinsam be- und erarbeitet wurden, innerhalb der jeweiligen Gruppe ohne externe Intervention erfolgte. Der Fachgruppenausschuss stand mit der Leitung des Volksheims in Verbindung, wobei formell dem Vereinsvorstand ein Aufsichtsrecht oblag. (vgl. STERN 1910, S. 75) Aus den Reihen der Fachgruppenmitglieder wurden „Kursvertrauensmänner“ gewählt, welche als Verbindungsglieder zwischen den Kursleitern und den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern fungierten. Sie übermittelten die Wünsche und Anregungen und hatten dadurch maßgeblichen Einfluss auf die thematisch-inhaltliche Gestaltung. Weiters oblagen ihnen auch die in den Geschäftsordnungen kodifizierten Mitwirkungs- und Selbstverwaltungsrechte. Diese innere Fachgruppen-Demokratie stellte sowohl eine pädagogische als auch eine bildungspolitische Innovation dar, „die (...) als solche zu ihrer Zeit in der Volksbildung kein Pendant hatte.“ (FILLA 2001, S. 73)

Die pädagogischen Besonderheiten dieser volksbildnerischen Innovation lassen sich in Anlehnung an FILLA (2001, S. 71-76) wie folgt charakterisieren:

1. Die Fachgruppen entstanden prozesshaft über einen Zeitraum von mehreren Jahren und nicht „von heute auf morgen“. Aus den sich regelmäßig treffenden „Kursen“ entwickelten sich die „Fachgruppen“. Sie können als Ergebnis einer „bottom-up“-Aktivität bezeichnet werden. Nicht die Leitung des Volksheimes oder die Vortragenden waren die eigentlichen Initiatoren, sondern die Hörerinnen und Hörer selbst. Sie formulierten und artikulierten

ihre Bildungsbedürfnisse und fanden in der Organisationsstruktur des Volksheimes ideale Voraussetzungen zur Realisierung dieses neuartigen Lehr-Lernmodells.

Sie entstanden somit aus der praktischen Bildungsarbeit und nicht aus einem theoretischen Bildungskonzept. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass im Laufe der mehr als drei Jahrzehnte ihres Bestehens, weder eine eingehende theoretische Reflexion noch eine „systematische Analyse ihrer Bildungswirksamkeit“ (FILLA 2001, S. 76) stattfand. Diese scheinbare Theorieabstinenz, die auch Ludo Moritz Hartmann von Kritikern vorgeworfen wurde (vgl. BORN 1991; FILLA 1992) konnte den Erfolg dieses didaktischen Konzeptes nicht schmälern. Die, von FILLA (2001) getroffene Charakterisierung der Fachgruppen als „soziale Bewegung“ scheint zutreffend, sollte aber auch in ihrer bildungspolitischen und didaktischen Bedeutung für die Erwachsenenbildung gesehen werden.

2. Den Fachgruppen lag – aus der Praxis kommend – ein multi-methodisches Konzept zugrunde. Das geschriebene Wort (in Büchern, Bibliotheken) und das gesprochene Wort (Vorträge, von Hörerinnen und Hörer selbst erstellte Referate) wurde erweitert durch selbstgesteuertes und exploratives Lernen. Dazu standen eigene Bibliotheken sowie naturwissenschaftliche Laboratorien und Kabinette zur Verfügung, in denen unter Anleitung eines Wissenschafters Experimente durchgeführt werden konnten. Selbst Präparate, Werkzeuge und Hilfsmittel für jene Versuche wurden von den Teilnehmern angefertigt. Öffentliche Aufführungen und Rezitationsabende, veranstaltet von den Fachgruppenmitgliedern, sowie eigene Veröffentlichungen (siehe Anm. 47) dokumentierten den hohen „output“ dieser pädagogischen Konzeption.

3. Die egalitäre Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden förderte die Entstehung, den Aufbau und die dauerhafte Etablierung dieser demokratischen Einrichtungen. Die, zu jener Zeit keineswegs selbstverständliche Annäherung⁴⁶ von „bürgerlichem Universitätsprofessor“ und „proletarischem Handwerker“ auf zwischenmenschlicher Ebene wurde pädagogisch aufgewertet und von Ludo Moritz Hartmann wiederholt hervorgehoben. „Der Lehrer darf nicht den Anspruch auf unbedingte Autorität erheben und darf niemals vergessen, daß ihm ein Gleichberechtigter gegenüber sitzt“ und „er muß selbst von seinen Schülern lernen, um durch sie erst zu einem

⁴⁶ Eine kritische Einschätzung über das Verhältnis von liberalem Bildungsbürgertum und Arbeiterschaft im Rahmen der Wiener Volksbildungsbewegung liefert u.a. KAPNER (1961).

guten Lehrer zu werden.“ (HARTMANN 1920, S. 20) Das Prinzip der Brüderlichkeit – die Lernenden als gleichberechtigte Partner zu betrachten – galt bereits in den Anfängen der institutionalisierten Erwachsenenbildung als immanentes Bildungsprinzip und fand in den Fachgruppen seine praktische Umsetzung.

4. Das Prinzip der Gleichheit manifestierte sich im offenen Zugang für alle Interessierten. Diese Offenheit umfasste im Sinne Ludo Moritz Hartmanns nicht nur beiderlei Geschlechter (Mann – Frau) und soziale Schichten (Bürger – Arbeiter), sondern ebenso örtliche Hindernisse (Stadt – Land) und ideologische Barrieren (Parteien). Laien arbeiteten gemeinsam mit hoch- und höchstqualifizierten Wissenschaftern und Kunstschaffenden ohne soziale Barrieren an Themen und Problemen, ohne dass die unmittelbare Lösung im Vordergrund stand. Es gab keine von außen oder „von oben“ vorgegebenen Lehrpläne, die es zu erfüllen galt, noch gab es Sanktionen im Falle des Versagens. Die soziale Herkunft durfte kein Hindernis auf dem Weg zur Befriedigung individueller Bildungsbedürfnisse darstellen. Die Teilnehmerstruktur musste nach Ludo Moritz Hartmann die Heterogenität der Stadtbevölkerung widerspiegeln.

In einem Zeitungsartikel mit der Überschrift „Die Universität für das Volk“, der am 14. November 1906 im „Neuen Wiener Journal“ erschien, machte Ludo Moritz Hartmann deutlich, wie er das Prinzip der Offenheit verstand:

„Das ‚Volksheim‘ hat mit einem Auditorium zu rechnen, das sich aus allen Elementen zusammensetzt, die in dem Kaleidoskop einer Großstadt vereinigt sind. Von den Analphabeten angefangen, die, von Wissenssehnsucht getrieben, zu der Einsicht gelangt sind, daß ihr Leben ein völlig verfehltes sei und bleiben müsse, wenn sie ausgeschlossen sein sollten von jeglicher Berührung mit dem Bildungsinhalt unserer Zeit, bis hinauf zu jenen Strebenden, welchen ein widriges Geschick die Möglichkeit vorenthalten hatte, die Bildungswege zu beschreiten, die im allgemeinen bei uns Brauch und Sitte, im Besonderen aber für bestimmte Berufe auch die Gesetze vorschreiben, und die doch den inneren Drang in sich fühlen, mit den höchsten und feinsten Problemen des menschlichen Geistes zu ringen, die Höhen und Tiefen der Wissenschaft zu durchforschen, auch wenn kein gestempeltes Maturitätszeugnis ihnen die Bahn zu ebnen vermag, ihnen allen kommt das ‚Volksheim‘ mit seinen Einrichtungen entgegen und ihnen allen bietet es die Erfüllung einer Sehnsucht, die sie adelt.“ (HARTMANN 1906)

5. Die didaktische Struktur der Fachgruppen war durch eine konsequente Teilnehmerorientierung geprägt. Dem Wunsch der Lernenden nach Intensivierung, zeitlicher Ausdehnung und Kontinuität der Volksbildungstätigkeit wurde in den Fachgruppen entsprochen und entsprechender Raum gegeben. Immanent pädagogisches Ziel war es, die

Teilnehmer mit den wissenschaftlichen Methoden vertraut zu machen und ihnen an Hand von analytischen und systematischen Problemlösungsstrategien die Möglichkeit zur Denkschulung zu bieten. Der Weg dahin war durch Kooperation und Mitgestaltung markiert. Die, in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung geläufigen Begriffe wie „Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen“ waren zu jener Zeit noch nicht formuliert, fanden jedoch in der vorfindlichen Bildungspraxis ihre frühe Umsetzung.

6. Diese Orientierung an den Interessen und Motiven der Lernenden war aufs Engste mit einer Teilnehmeraktivierung verknüpft, die sich ebenso auf organisatorische sowie administrative Angelegenheiten erstreckte. Die, mit eigenem Statut versehenen Fachgruppen stellten ihre Organe aus den Reihen ihrer Mitglieder und bestimmten diese durch demokratische Wahl. Im Rahmen der umfassenden Selbstverwaltung, eröffnete sich eine Reihe von Rechten als auch Pflichten für die Mitglieder. So mussten die Finanzen verwaltet werden, die sich aus Mitgliedsbeiträgen, finanziellen Zuwendungen, Spenden und den Erlösen aus selbstorganisierten Veranstaltungen zusammensetzten. Der Aufbau und die Instandhaltung der Bildungsinfrastruktur in Form von eigenen Bibliotheken, Experimentierkabinetten und Labors zählte ebenso zu den Aufgaben, wie das Recht auf Mitwirkung bei der Programmgestaltung. Pädagogische Selbstaktivierung boten die von den Fachgruppenmitgliedern gehaltenen Referate und Vorträge und nicht zuletzt die öffentlich zugänglichen Veranstaltungen, wie zum Beispiel Theateraufführungen und Ausstellungen. Sichtbares Zeugnis der erfolgreichen Teilnehmeraktivierung geben auch die erfolgten Buchveröffentlichungen⁴⁷ sowie die Mitarbeit an kleineren Forschungsvorhaben.

7. Anhand der inneren Struktur können die Fachgruppen – idealtypisch – als demokratische Bildungseinrichtungen bezeichnet werden. Die Mitbestimmung und Mitgestaltung erstreckte sich, wie oben dargestellt auf alle Bereiche. Sie umfasste sowohl die administrativ-organisatorische Rahmenbedingungen als auch die Bildungsinteressen und -möglichkeiten. Das historisch vorfindliche Bildungskonzept, einer über reine

⁴⁷ Dazu zählten zum Beispiel die von den Mitgliedern der philosophischen Fachgruppe verfasste Schrift „Der Schritt ins Dunkel“, welche anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Fachgruppe im Jahre 1912 veröffentlicht wurde. Ein Jahr davor – 1911 – wurde von Volksheimmitgliedern eine Festschrift mit dem Titel „Der Schritt ins Licht“ herausgegeben. Als Herausgeber fungierte Josef Luitpold Stern, selbst Vortragender, Schriftsteller und engagierter Volksbildner im Volksheim.

Vermittlung von Wissenschaft hinausgehenden Volksbildung, kann als demokratisch bezeichnet werden. Die gelebte Demokratie bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit des sozialen Lernens und die Einübung demokratischer Verhaltensweisen zu einer Zeit, in der noch nicht einmal das allgemeine Wahlrecht galt. (vgl. STIFTER 2002; FILLA 2002)

5.3. „Dem Kind die Schule, dem Erwachsenen die Volkshochschule!“

Die Einbettung der Volksbildungseinrichtungen in das öffentliche Schulwesen, stellte für Ludo Moritz Hartmann eine unabdingbare Forderung dar. In zahlreichen Zeitungsartikeln nahm er zum Beispiel in der öffentlichen Diskussion zur Reform der Mittelschule Stellung⁴⁸, in der er als vehementer Fürsprecher einer Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht auftrat. (vgl. o.A. 1908) Eine „Einheitsschule vom siebenten bis zum achtzehnten Jahre“ ohne soziale Segregation und Allokationsfunktion, hielt er für ein Garant, einer den Bildungsansprüchen des Einzelnen und des Staates gerecht werdenden „allgemeinen Bildung“. Die Volksbildungseinrichtungen müssten dort ansetzen, wo die pädagogische Tätigkeit mit Kindern an ihre Grenzen stößt. „Wir wollen an ihnen das leisten, was man bei Kindern noch nicht leisten kann“ (HARTMANN 1908) lautete seine Forderung, denn das Streben nach Weiterbildung und Erweiterung des Horizonts konnte, seiner entsprechend seiner Ansicht, nur „nach der Erwerbung allgemeiner Kenntnisse“ (ebd.) fruchtbar sein.

Soweit dies anhand des vorliegenden historischen Materials einer Einschätzung zugänglich ist, basierten die Lehr- und Lernerfolge, welche im Volksheim in den ersten zwei Dezennien ihres Bestehens erreicht wurden, in erster Linie nicht auf einer elaborierten pädagogischen Theorie, sondern entwickelten sich aus der vorfindlichen pädagogischen Praxis.

⁴⁸ Wiederholt äußerte sich Hartmann öffentlich zu bildungspolitischen Fragen, vor allem, wenn sie in Verbindung zu seinen sozialdemokratischen Anschauungen standen. So stellte er 1908 in einem Artikel in der Arbeiterzeitung die Forderung nach einem offenen und freien Universitätszugang. „Die Arbeiterschaft muß deutlich die Forderung erheben, daß nicht nur rechtlich, sondern auch tatsächlich das Studium und die Lehre an den Universitäten allgemein zugänglich werden, daß sich die Auslese derjenigen, welche berufen sind den Befähigungsnachweis für die wichtigsten Funktionen im Staate abzulegen, nicht im engen Kreise der Begüterten, sondern im weitesten Kreise vollziehe.“ (HARTMANN 1908)

Trotzdem soll hier versucht werden, die didaktisch-theoretischen Implikationen, die Ludo Moritz Hartmann seiner Bildungsarbeit zu Grunde legte, einer Ableitung zugänglich zu machen.

Seine didaktischen Richtlinien entwickelte Hartmann aus der konkreten Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In einem Merkblatt⁴⁹ (abgedruckt in: STERN 1910, S. 46-48 sowie bei ALTENHUBER 1995, S.143), welches das Komitee für die volkstümlichen Universitätskurse, in dem Ludo Moritz Hartmann Funktionärstätigkeit ausübte, ab 1897 an ihre Vortragenden ausgab, fanden sich Richtlinien für eine erwachsenengerechte und teilnehmerorientierte Vortragstätigkeit. Darin wurden den Dozenten folgende didaktischen Prinzipien für ihre neue und schwierige Aufgabe nahe gelegt:

a) Klarheit im Ausdruck:

„Wenn der Vortrag nützlich wirken soll, so muß er vor allem klar sein.“ Neben der Klarheit in der Struktur sollten auch solange keine Fremdworte oder facheinschlägige Begriffe Verwendung finden, solange nicht eine Basis für deren Verständnis gelegt worden sei.

b) freie Rede:

Gelesene Vorträge schrecken die Hörer ab und machen es dem Dozenten nahezu unmöglich auf seine jeweilige Hörschaft einzugehen und gegebenenfalls seinen Vortrag „in jedem Augenblicke ummodelln zu können.“

c) Vermeidung von „schiefen Analogien“:

Abschweifungen und das Heranziehen von nicht erklärten Beispielen und Ähnlichkeiten, die nur dazu dienen „rein äußerliches Interesse“ zu wecken, sollen vermieden werden.

d) Anknüpfen an bestehende Erfahrungen:

Die lebensweltlichen Erfahrungen der Hörer müssten berücksichtigt und die vorgebrachten neuen Inhalte an diese angeknüpft werden. Diese Anschlussfähigkeit neuen Wissens an die „Erfahrungen des täglichen Lebens“ müsse „überall wo es angeht“ berücksichtigt werden.

e) Prinzip der Anschaulichkeit:

Rein abstrakte Vermittlung ist der „Anschaulichkeit, wenn sie mit der Erklärung des beobachteten Vorganges verknüpft ist“ weit unterlegen. Die Hörer sollen die Möglichkeit

⁴⁹ Das vollständige Dokument findet sich im Anhang.

bekommen, die vorgebrachten Gedankengänge und Erkenntnisschritte nachvollziehen zu können.

f) Erstellung und Ausgabe von Handouts:

Zu Beginn der Vorlesung erhalten die Hörer sogenannte Programme. In ihnen ist der Inhalt der Einheit grob zusammengefasst. Die, im heutigen Sprachgebrauch als Hand-out bezeichneten Zusammenfassungen dienen drei Zielen. Erstens sollen sie das Verständnis für den Inhalt erleichtern, zweitens als Gedächtnisstütze dienen und drittens durch Literaturangaben die selbstständige Vertiefung ermöglichen.

g) Ermutigung der Lernenden zur Mitarbeit:

Obwohl die Vorlesung die praktizierte Lehrveranstaltungsform darstellt, sollen die Lernenden im Anschluss an den Vortrag Fragen stellen können und dadurch zur Mitarbeit angeregt werden. Um die „anfängliche Schüchternheit der Schüler zu überwinden“ möge der Dozent zuerst leichte Fragen stellen, die er zu Anfang der nächsten Einheit von sich freiwillig meldenden Hörern beantworten lässt. Diese könnten auch schriftliche Beantwortungen abgeben. Aber nicht nur die Ermutigung durch den Lehrer Verständnisfragen zu formulieren sei bedeutsam, sondern auch die „Anbahnung eines engeren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler“.

h) persönlicher Kontakt mit den Schülern:

Die Aufgabe und Tätigkeit des Lehrers ist nicht mit dem Vortragsende abgeschlossen. Ein „wesentlicher Teil ihrer Wirksamkeit“ liege in der „persönlichen Berührung“. Durch diese Offenheit und das Eingehen auf den Einzelnen eröffne sich erst die Möglichkeit den Unterricht zu individualisieren.

i) Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung:

„Fruchtbringende Wirksamkeit“ der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die freiwillig die Schule besuchen, lasse sich nur durch diese „genaue Kenntnis der Hörschaft“ erreichen.

Für Ludo Moritz Hartmann stellte erfolgreiche Volksbildungsarbeit keine Einbahnstraße dar, in der trotz intensiver Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung ausschließlich die Lernenden Nutzen ziehen konnten. Für einen Wissenschaftler, der entsprechend Hartmanns didaktischen Richtlinien unterrichtete, sah dieses Konzept ebenso Lernmöglichkeiten vor. Unterrichtstätigkeit war demnach auch für den Dozenten fruchtbar. Es kam zu einer Rückkoppelung der demokratischen Volksbildungsarbeit, bei der Lehrer und Lernende gleichermaßen profitierten.

„Es gibt für den jungen Dozenten keine bessere Schule klaren Vortrages und klarer Anordnung, keine bessere Art, in der er zu der Erkenntnis von der Relativität unserer wissenschaftlichen Ausdrucksweisen kommen könnte, als die volkstümlichen Universitätskurse; auch daß er gezwungen ist, aus seinem vielleicht kleinen Spezialgebiet herauszutreten und größere Wissensgebiete zu umspannen, ist für seine Entwicklung von Vorteil. Der Sinn für das Wesentliche wird durch nichts so sehr entwickelt, als wenn man gezwungen wird, mit der Zeit seiner Zuhörer ökonomisch vorzugehen, und der Sinn für die Anschaulichkeit durch nichts so sehr wie durch den Zwang, Personen, welche abstraktes Denken nicht gewohnt sind, Ergebnisse der Forschung und ihre Bedeutung darzulegen.“
(HARTMANN 1910 zit. n. ALTENHUBER/PFNIEß 1965, S. 127)

Hartmann stellte wiederholt die Forderung nach definitiv angestellten Volksprofessuren, die an staatlich subventionierten Volkshochschulen lehrend, als „Idealtypus der Volksbildungseinrichtung der Zukunft“ (ebd., S. 130) ansah. Durch die ökonomische Dauerhaftigkeit und inhaltliche Anpassungsfähigkeit an die Bildungsbedürfnisse der Zeit sollten die Volksbildungseinrichtungen nach seinem Wunsch die „demokratischen Schwestern“ der Universitäten werden. (ebd.) Mit dieser Forderung unterstrich er sein Verständnis vom Bündnis der Wissenschaft mit der Arbeiterschaft.

5.4. Aufklärung durch Denkschulung

In seinen beiden Schriften „Das Volkshochschulwesen“ und „Demokratie und Volksbildung“ aus den Jahren 1910 beziehungsweise 1921 legte Ludo Moritz Hartmann sein Konzept demokratischer Bildungsarbeit dar.

Obgleich sich Ludo Moritz Hartmann gegen eine theoretische Grundlegung der Volksbildung aussprach, lassen sich in seiner Volksbildungskonzeption didaktisch-theoretische Implikationen ableiten. Doch bevor auf diese eingegangen werden soll, scheint es zweckmäßig einen Blick auf diese scheinbare „Theorieverweigerung“ seitens Hartmanns zu werfen.

Am Fünften Volkshochschultag, der 1912 in Frankfurt abgehalten wurde, entspann sich eine Diskussion unter den Teilnehmern über einen Grundkonflikt in der Erwachsenenbildung. Sollte die Ausrichtung der Volksbildung eher empirisch-erfahrungswissenschaftlich oder theoretisch-philosophisch erfolgen?

Um einen Einblick in die damaligen Diskussionsinhalte zu gewinnen, sei eine längere Aussage Hartmanns angeführt:

„(...) im Anfang war die Tat und nicht die Theorie, und wir in Deutschland haben besonders Recht, mißtrauisch zu sein, wenn zuerst die Theorie kommt, wenn man eine Theorie haben will für eine Sache, welche absolut im Werden ist, weil diese Theorie imstande ist, etwas werdendes, sich entwickelndes, Neues, Entstehendes zu bürokratisieren. Ich bin kein Philosoph. Aber es scheint mir, daß die Philosophen häufig mit einer großen Lehre anfangen – z.B. mit Kant, mit Pestalozzi oder mit Herder – und dann ist das System fertig, und dann sollen sich die Dinge, die leben und leben wollen nach einer Seite ausschlagen wollen – vielleicht auch nach der unrichtigen Seite, aber mit denen Experimente gemacht werden sollen, nur aus diesen Experimenten lernt man etwas - , eventuell irgendeiner Schablone beugen, sei es der Kantschen, Herderschen oder irgendeiner anderen. Aber wenn die Theorie jetzt schon gemacht wird, so ist das zu früh. Eine Theorie ist für mich nichts anderes als der abgekürzte Ausdruck der Tatsachen, die vorhanden sind, und die Tatsachen sind – leider, muß man sagen – heute noch in so geringer Anzahl vorhanden, daß die Zeit für die Theorie dieser Dinge eigentlich noch nicht gekommen ist.“ (HARTMANN zit. n. BORN 1991, S. 39)

Hartmann offenbarte sich mit seiner Aussage als „überzeugter Materialist“, wie dies ebenso seine Tochter in einem Nachruf bestätigte. (vgl. PANETH o.J.) Eine Theorie war für ihn „nichts anderes als der abgekürzte Ausdruck der Tatsachen, die vorhanden sind“. Da seiner Meinung nach, noch keine ausreichende Anzahl von Tatsachen feststellbar war, würde auch eine Theorie keinen Nutzen bringen und im Gegenteil sogar schaden. Er sprach weiter von einer sich bereits entwickelten Metaphysik in der Volksbildung und fürchtete eine Beeinträchtigung für diese Bewegung, da „diese Metaphysik (...) in allen anderen Wissenschaften, wo sie wenigstens nachträglich gekommen ist, schon von Schaden gewesen“ war. (ebd., S. 40)

In weiterer Folge explizierte er seinen pragmatischen, positivistischen Zugang.

„Diese Metaphysik kann auch uns vielleicht schon schaden. Die Hauptsache ist die, daß wir weiter, das sage ich ganz offen, experimentieren, daß wir flache Empiriker sind, ganz flache Empiriker, ganz flache Rationalisten und an jedem Orte dasjenige machen, was aus den lokalen Bedürfnissen herauswächst, daß der eine Ort von dem anderen lernt, und daß diese Experimente dann rein induktiv zusammengefaßt werden, zunächst ohne jedes System und vor allen Dingen ohne jede Metaphysik.“ (ebd.; vgl. auch Zitat auf S. 70)

Das Ziel seiner Volksbildungsarbeit war es, Denken zu lehren. Die Wege dorthin seien nach der Erfahrung festzustellen.

„Denn ich frage nicht nach der Qualität des selbständigen Denkens, und es genügt mir zu wissen, durch welche Organisation, durch welche Methoden der Darstellung, des Unterrichts überhaupt der Hörer der volkstümlichen Volkshochschulkurse am ökonomischsten zum selbständigen Denken hingeleitet wird. Die Metaphysik der Endzwecke des menschlichen Lebens bleibt ausgeschaltet.“ (ebd., S. 40f)

Hartmann assoziierte die theoretische Grundlegung der Volksbildungsarbeit mit Metaphysik. Diese blieb bei ihm jedoch „ausgeschaltet“. Es ist seinem Biographen Günter FELLNER (1985) beizupflichten, wenn dieser die „leitmotivisch wiederkehrenden Assoziationsketten Hartmanns“ (S.145) als Kette „deren Glieder entweder als bedeutungsgleich oder zumindest als sich gegenseitig bedingend“ darstellt. „Zu ihnen zählen: historisch, wissenschaftlich, induktiv, empirisch, vorurteilsfrei, exakt, auf Erfahrungstatsachen beruhend, nicht von (metaphysischen, animistischen, scholastischen...) Dogmen ausgehend (...)“ (ebd.)

Diese Ablehnung jeder Art von Metaphysik zeigt sich auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit als Historiker, in der er ein materialistisches Geschichtsbild vertrat.⁵⁰

Die didaktisch-theoretischen Implikationen, die mit Ludo Moritz Hartmanns Bildungskonzeption verknüpft sind, müssen demnach vor diesem Hintergrund betrachtet werden.

Sein Bildungsideal war auf Engste mit den Prinzipien und den „drei alten Schlagworten der Demokratie (...): Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ (HARTMANN 1910, zit. n. ALTENHUBER/PFNIEß 1965, S. 132) verbunden.

Freiheit wurde von Hartmann gedacht als Lehr- und Lernfreiheit. Der Erwachsene, der geleitet von seinen Bildungsbedürfnissen, Einrichtungen und Veranstaltungen des Volksbildungswesens besucht, tut dies aus eigenen, freien Stücken. Der Lehrer hat dies in

⁵⁰ Eine umfassende Darstellung der Bedeutung und Wirkung der wissenschaftlichen Leistungen Ludo Moritz Hartmann als Historiker und Soziologe liefert Günter FELLNER in seinem Werk „Ludo Moritz Hartmann und die österreichische Geschichtswissenschaft. Grundzüge eines paradigmatischen Konfliktes“ (1985).

seinem Unterricht stets zu berücksichtigen und zu bedenken. Daher stehen die Volksbildungseinrichtungen den Universitäten näher, als den Pflichtschulen.

Der erwachsene Lerner wählt gemäß seinen „geistigen Interessen“, die aus seiner Lebenswelt, seiner Umwelt aber ebenso aus seiner beruflichen Tätigkeit, resultieren. „Der Mann, die Frau, die schon zum Individuum herangereift sind, werden dort anknüpfen“ (ebd., S. 132), wo ihr bisheriges Wissen und ihre lebensweltlichen Erfahrungen „Anschlussflächen“ bieten. Ein allgemein gültiger Lehrplan sei daher nicht aufstellbar. Es muss den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich geistig weiter zu entwickeln. Das Potential dieser geistigen Weiterentwicklung lag für Ludo Moritz Hartmann in der systematischen Denkschulung. Durch Vertiefung in einem Wissensgebiet, Ordnung der Gedankengänge und Ergänzung von Wissenslücken sei diese zu erreichen. Der Weg dahin müsse charakterisiert sein durch „geistige Freiheit, die Möglichkeit der Wahl“. (ebd.) Der Volksbildner darf Wissen nicht wie ein Dogma durch eine Predigt vermitteln und darf die Erwachsenen nicht geistig bevormunden. Die Freiheit der Wahl ist stets mit Verantwortung verbunden und verlangt Entscheidungen. Um sich jedoch entscheiden zu können, ist es notwendig sich ein Urteil zu bilden. „Die Wahl zwischen verschiedenen Meinungen ist die Angelegenheit des Individuums, und um wählen zu können, muß es jene Anpassungsfähigkeit der Gedanken an die Tatsachen erwerben, die eben das Wesen der allgemeinen Bildung ist und vermittelt wird durch die voraussetzungslose Wissenschaft“ (ebd.), welche nicht von Dogmen ausgeht.

Hartmann blieb in seiner Argumentation jedoch nicht an diesem Punkt der Denkschulung stehen, sondern junktimierte diese mit seinem Demokratieverständnis:

„Wer richtig denkt, der wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft (...) sein, weil er weiß, warum er so und nicht anders gewählt hat, er wird der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein“ (ebd.)

Er brachte damit seine Überzeugung zum Ausdruck, dass die Verbreitung von wissenschaftlichem nicht dogmatisch vermitteltem Denken, eine Garantie für demokratische Verhältnisse darstelle. (vgl. STIFTER 1996, S. 31) „Eine allgemeine Demokratie ist nur denkbar, wenn dem einzelnen alle Denkmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden und er sich innerhalb der Gemeinschaft als geistig selbständiges Individuum entwickeln kann.“ (HARTMANN 1911a, S. 400)

Gleichzeitig drückte sich darin ein Bildungs- und Fortschrittsoptimismus aus, der auf das Vertrauen in die Macht der Vernunft baute, durch Bildung die Menschen zu emanzipieren. Hartmanns „Aufklärungspädagogik“ war vorrangig durch die französischen Maxime geleitet. Zu keiner Zeit war bei ihm die geistige Befreiung und Emanzipation des Individuums losgelöst vom gesellschaftlichen Boden denk- und realisierbar. Sie stellte eine natürliche Entwicklung dar, zu einer Zeit, in der sich die Bildungsbenachteiligten erhoben und ihr Recht einforderten, an den Aufgaben des Gemeinwesens und des Staates Anteil zu haben. Das Ziel des Volksbildungswesen im Hartmannschen Sinne stellte eine intellektuelle und bildungspolitische Vorbereitung auf die gegenwärtig und zukünftigen Aufgaben des Proletariats in einem Gemeinwesen dar, welches sein Staatswesen auf demokratischen Prinzipien neu konstituierte. Zur Zeit als Ludo Moritz Hartmann als sozialdemokratischer Abgeordneter im Bundesrat politisch aktiv war, drückte er seinen Optimismus für eine Beteiligung des bildungsbenachteiligten Proletariats in einem demokratischen Staat mit den Worten aus:

„Heute muß der alte monarchistische Staat nicht nur dem Namen nach aufhören, sondern auch von innen heraus ausgehöhlt werden; die seit Jahrhunderten geschmiedeten Waffen müssen der Reaktion aus der Hand geschlagen werden, während die Organisation der Proletarier den Staat mit neuem Geist erfüllt und stets auf der Wache steht, um das Errungene festzuhalten“ (HARTMANN 1923).

Das Prinzip der *Gleichheit* drückte sich in der allgemeinen Zugänglichkeit der Volksbildungseinrichtungen aus. Es durfte in der Erreichbarkeit der Institutionen keinen Unterschied machen, welcher Bevölkerungsgruppe die Lernwilligen und Wissensdurstigen angehörten. Diese Egalität bezog sich in seinem Sinne sowohl auf regional-geographische (Stadt-Land), soziale (Arbeiter-Bürger), politische (Parteien) als auch auf geschlechtliche Aspekte (Mann-Frau). Ludo Moritz Hartmann leitete daraus seine Forderung nach einem flächendeckendem Netz nach staatlich subventionierten Volksbildungseinrichtungen ab. Bildung müsse derart „sozialisiert werden, daß sie nicht mehr Privileg Bevorrechteter ist.“ (HARTMANN 1921, S. 133)

Brüderlichkeit sollte ihren Ausdruck im Verhältnis der Schüler untereinander sowie der Lehrer zu ihren Schülern finden. Um die Heterogenität der Hörschaft wissend, forderte Hartmann diese „Brüderlichkeit“ sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden. Dabei galt es ihm nicht – wie dies in der gegenwärtigen Didaktik der Erwachsenenbildung

oft eingemahnt wird – den Lehrer als Trainer, oder eingedeutscht als Coach, zu positionieren. Im Gegenteil: Er sah es als „eine der schwierigsten Aufgaben, die Lehrer auszuwählen, welche den höchsten Anforderungen entsprechen.“ (ebd.) Der Lehrer müsse Experte sein, der „sich seine Bildung selbst erarbeitet hat“ (ebd.) und der auf seinem Fachgebiet lehrt und forscht, so wie dies an den Universitäten der Fall sei. In didaktischer Hinsicht durfte dieser Expertenstatus jedoch nicht dazu führen, dass der Unterricht zu einem Fachmonolog, einer didaktischen Einbahnstraße mutierte. „Wenn aber das Selbstdenken eine der wichtigsten Voraussetzungen ist und der niemals ein guter Lehrer sein kann, der aus drei Büchern einen Vortrag zusammenstoppelt“, so muss er doch die Fähigkeit haben, „das Wesentliche derart herauszuarbeiten, daß dem Hörer sich einprägt, was demjenigen wertvoll ist, der sich unterrichten will, ohne Spezialist zu werden.“ (ebd.) Wo immer es „möglich ist, sollen Methoden angewendet werden, welche den Kathederton ausschließen.“ (ebd.) Ludo Moritz Hartmanns Forderung nach Lehrern in der Volksbildung, die ihre eigenen Forschungstätigkeiten und Erkenntnisse in einfacher, klar verständlicher und anschaulicher Weise vermitteln, wird von ihm ergänzt durch den eindeutigen Hinweis auf eine pädagogische Rückkoppelung. Der Experte, der mit Laien arbeitet „darf niemals vergessen, daß ihm ein Gleichberechtigter gegenüber sitzt.“ (ebd.) Es darf keine „Belästigung“ bedeuten, wenn der Schüler Fragen stellt oder Einwände bringt. In der Volksbildungsarbeit ist auch kein Platz für wissenschaftliche Überlegenheit und Selbstüberschätzung seitens der Lehrerschaft. Vielmehr wird jener ein guter Pädagoge sein, der „selbst von seinen Schülern lernen kann“ (ebd.) und „seine Bildungsschätze und noch mehr seine eigene Gedankenarbeit in die Form gießt, welche sie allgemein zugänglich macht.“ (ebd.)

Das Prinzip der Brüderlichkeit in Hartmanns Bildungskonzeption findet sein Ziel und Ideal in einem „Volksbildungsbetrieb, der dem Seminar- und Laboratoriumsbetrieb an den Hochschulen entspräche, in dem der Schüler weniger belehrt als zum Erarbeiten des Wissens und der Bildung angeleitet wird.“ (ebd.)

Anhand der historischen Quellen lässt sich der Schluss ziehen, dass Ludo Moritz Hartmanns Bildungsidee in der Tradition der französischen Aufklärung stand. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit waren die Leitprinzipien, die er seinem Verständnis von Volksbildung zugrunde legte. In der pragmatischen Umsetzung dieser Ideale erhielten sie bei Hartmann eine neue, eine pädagogische Dimension. Die Arbeit mit

Bildungsbenachteiligten, gleich ob Männer oder Frauen, sozial höher oder tiefer stehend, ob auf dem Land oder in der Großstadt war geleitet durch demokratische Implikationen. Die Intention dieser demokratischen Bildungsarbeit lag jedoch nicht in der Umwälzung der sozialen Verhältnisse. (vgl. FILLA 1996, S. 78) Vielmehr war das deklarierte Bildungsziel Denkschulung zu leisten und zu ermöglichen. Der Weg dahin, war für Hartmann ausschließlich über die dogmenfreie, objektive Wissenschaftsvermittlung denkbar. Der Inhalt, an dem diese Hinführung von statten ging, galt ihm als zweitrangig. Durch klar verständlichen, anschaulichen und emphatischen, soziale Interaktion zulassenden Vortrag sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, jene Erkenntnisschritte nach zu vollziehen und durch dieses Nach-Denken zu systematischen Selbstdenken geführt werden. Ein weiterer Aspekt lag in der Stimulation und Ermöglichung von Selbstaktivität, die ihren Ausdruck einerseits in der Organisation der Volksbildungseinrichtungen und andererseits in den gelebten pädagogisch-didaktischen Implikationen fand.

Ein bildungspolitisches „Dreistufensystem“ wies den bestehenden Einrichtungen wie dem Wiener Volksbildungsverein, den Volkstümlichen Universitätsvorträgen und dem Volksheim Ottakring ihren ganz entscheidenden Platz zu, ohne jedoch Konkurrenz zu provozieren. Die organisatorische und programmatische Differenzierung, welche am Beispiel des Volksheim Ottakring gezeigt werden konnte, offenbart ein intrinsisches Mehrstufensystem. Eine modulartige Kursorganisation, die sich an den Vorkenntnissen der Lernwilligen orientierte, eröffnete die Option zur Individualisierung im Unterricht und damit zu beachtlichen Lernerfolgen. An der Spitze dieses pädagogischen „Eisberges“ (vgl. FILLA 1996) standen die Fachgruppen, die die intensivste Form jener Bildungsarbeit darstellten.

Selbst, wenn Ludo Moritz Hartmann einer theoretischen Grundlegung der Volksbildung ablehnend gegenüberstand, bedeutet dies nicht, dass aus der historisch vorfindlichen Bildungspraxis keine reflektierten pädagogisch-didaktischen Implikationen seiner demokratischen Bildungsidee ableitbar wären. Definierte er doch selbst den Begriff Theorie als „nichts anderes als der abgekürzte Ausdruck der Tatsachen, die vorhanden sind“ (HARTMANN zit. n. BORN 1991, S. 39). In diesem Sinne könnte in Hartmanns demokratischer Bildungskonzeption eine metaphysikfreie Theorie der Didaktik gesehen werden.

6. Die historische Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Erwachsenenbildung

Die Annäherung an eine historische Persönlichkeit birgt einige Schwierigkeiten in sich, die im Falle ihrer Nichtbeachtung, das wissenschaftliche Urteil beeinflussen und in Frage stellen können. Der Betrachtete selbst hat aus seiner Perspektive als Historiker darauf aufmerksam gemacht. In einem Referat über „Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung“ gehalten am Ersten Sozialdemokratischen Kulturtag in Dresden 1921 wies Hartmann auf die Schwierigkeiten einer Geschichtsdarstellung im Sinne, des zu jener Zeit vorherrschenden Historismus hin:

„Also ist es eigentlich eine sehr schwierige Sache mit der Geschichtswissenschaft und infolgedessen auch mit der Darstellung. Es kommt dabei immer wieder vor, daß man gewöhnt ist, als das Hervorstechendste, scheinbar am leichtesten zu Begreifende die Handlungen einzelner Personen darzustellen. Und das nicht durch einen Zufall, sondern weil wir die Handlungen einzelner Personen genau verfolgen können und weil sich unsere Quellen zu beschränken pflegen auf die Handlungen einzelner Personen, die sie auch in der Darstellung bewußt oder unbewußt in den Vordergrund stellen. Die Erklärung dafür ist scheinbar verhältnismäßig leicht. Man kommt scheinbar aus mit der psychologischen Erklärung, die zum Teil eine Kunst ist, zum Teil auf Intuition beruhen mag. Aber man muß doch auch sagen, daß diese psychologische Erklärung etwas Willkürliches ist, nicht etwa Wissenschaftliches. (...) Man nimmt die Person heraus aus dem weiteren Milieu der Geschichte; (...) Tatsächlich läßt sich der isolierte Mensch niemals und nirgends aufzeigen.“ (HARTMANN 1921, S. 9)

Für den Historiker Hartmann lagen der geschichtlichen Entwicklung Tendenzen zu Grunde, die es aufzuzeigen galt. Im Laufe seines Lebens modifizierte er sein Credo von den „historischen Gesetzen“ und gelangte nach über vierzigjähriger Beschäftigung zu dem Schluss, dass solche Gesetze unmöglich exakt – im Sinne seines positivistischen Wissenschaftsverständnisses – sein könnten. „Es sind nur funktionelle Zusammenhänge, nur Wahrscheinlichkeiten. Bestenfalls kann man Tendenzen feststellen, Tendenzen, daß sich die geschichtlichen Körper nach einer bestimmten Richtung hin entwickeln.“ (ebd.) In einem, im Jahre 1918 erschienenen Nachruf auf seinen Freund, den Sozialdemokraten Viktor Adler, kam dieses Eingebundensein einer historischen Persönlichkeit in die „Gebote der Außenwelt“ deutlich zum Ausdruck:

„Bedeutende Männer sind in der Regel mit den Schablonen, in welche die Sprache, um zu vereinfachen, die sogenannten Charaktereigenschaften, das heißt die

regelmäßigen Betätigungen der Persönlichkeit zusammenpreßt, nicht zu erfassen. Man tut ihnen Unrecht, wenn man ihnen den Stempel ‚gut‘ oder ‚böse‘, ‚ehrgeizig‘ oder ‚uneigennützig‘ aufprägt. Ihre Bedeutung liegt vielmehr in der Regel darin, daß sie einem anderen inneren Gesetze folgen, als der Haufen der gewöhnlich Sterblichen. Trotzdem ist ihre Handlungsweise keineswegs stets die Folge eines hin- und herwogenden Kampfes innerer Gegensätze, der in dem Beobachtenden den Eindruck der Disharmonie zurückläßt, sondern bei vielen eine eigenartige Anpassung an die Gebote der Außenwelt, eine aus den verschiedensten Elementen hervorgegangene Synthese.“ (HARTMANN 1918, S. 774)

Vor diesem Hintergrund und Hartmanns Geschichtsauffassung respektierend und anerkennend, soll in weiterer Folge der Versuch unternommen werden, seine Person und ihre „Anpassung an die Gebote der Außenwelt“ sowie die daraus „hervorgegangene Synthese“ für eine pädagogische Spurensicherung fassbar zu machen. Die Bedeutung eines solchen Versuches für die gegenwärtige Bildungswissenschaft kann in Hartmanns eigenen Worten gefunden werden.

„Die Jugend blickt nach vorwärts; das Alter, die Lehrerschaft kann auch nach rückwärts blicken. Beide sind vereint, beide sollen zusammenwirken. Ihre Synthese ist das gesamte Sein, aber nicht ein Sein, das tot und starr ist, sondern das Lebendige, das Werden in der Gegenwart, und das Werden ist wiederum nichts anderes als die Geschichte, und wenn sie Geschichte lehren, dann, werte Genossen, denken Sie nicht an den Satz von Ranke: Wir wollen darstellen, wie es eigentlich gewesen ist, sondern wir wollen darstellen, wie es eigentlich geworden ist.“ (HARTMANN 1921, S. 15)

Dieses Credo – „darzustellen, wie [er; G.U.] eigentlich geworden ist“ – würdigend, soll in diesem Kapitel der Blick auf Hartmanns Demokratieverständnis in seiner Bedeutung für und die Rückkoppelung auf seine Bildungsidee fokussiert werden.

Bei der Auswahl der dargestellten historischen Daten wird davon ausgegangen, dass darin jene wirkmächtigen Faktoren vorfindbar sind. Dazu zählen Sozialisationsfaktoren ebenso wie seine wissenschaftliche Tätigkeit als Historiker, sein politisches Engagement als Sozialdemokrat und erster österreichischer Gesandter der Ersten Republik in Berlin, aber auch sein volksbildnerisches Engagement, welches in Kapitel 2 gewürdigt wurde. Der sozialhistorische und politische Hintergrund kam bereits im dritten Kapitel zur Darstellung.

Ein skizzenhafter Versuch der Charakterisierung der Person Ludo Moritz Hartmann soll – ohne zu psychologisieren – über schriftliche Einschätzung von Zeitgenossen, sowohl zu

Hartmanns Lebzeiten als auch nach dessen Tode, in Form von Nekrologen erfolgen. Deren Aussagen, ob als Freunde, Kollegen, Schüler oder Gegner, können – trotz aller ihnen anhaftenden Subjektivität – ein Bild konturieren, welches aus dem Geist der persönlich erlebten Erfahrung sowie dem Eindruck zwischenmenschlicher Intensität erwächst.

6.1. Zur Vielschichtigkeit der Person Ludo Moritz Hartmann

Die Annäherung an die historische Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann, unter dem Aspekt seines bildungspolitischen Demokratieverständnisses, muss ihren Ausgangspunkt in der familiären Sozialisation finden. Beide Elternteile legten durch ihre Erziehungsprinzipien, die sie aus ihrer individuellen Biographie ableiteten, den Grundstock für jene Leitlinien, die für Hartmanns volksbildnerisches Wirken charakteristisch werden sollten. Der Vater, Moritz Hartmann, der als politischer Aktivist, Dichter und radikaler Demokrat in der Revolution von 1848 öffentlich in Erscheinung getreten war, kann als mutiger Mann bezeichnet werden, der bereit war für seine politischen Ideale zu kämpfen. (vgl. FELLNER 1985; MÁDL 1969) Das soziale Umfeld des Vaters, zum dem politische Mitstreiter, Intellektuelle und Künstler zählten, hinterließ in dem neugierigen und aufgeschlossenen Kind tiefe emotionale Spuren. (vgl. HARTMANN 1917) Vor allem durch den engen Kontakt mit seinem Vater, der durch eine Erkrankung die letzten Jahre seines Lebens an Bett gefesselt war, prägten sich dem Knaben die Worte „Demokratie“, „1848“, „Revolution“ und „Republik“ ein. (vgl. ebd.) Auch wenn diese zu jenem Zeitpunkt für den Siebenjährigen noch nicht in ihrer vollen Bedeutung und Tragweite einschätzbar waren, wurden sie zu den leitenden Prinzipien im Leben Ludo Moritz Hartmanns. Das ideelle Erbe wurde weiters durch die Vorbildfunktion des Vaters erweitert, der an Hand seiner Biographie und seines künstlerischen Werkes als Persönlichkeit erscheint, deren Leitwerte Prinzipientreue, Mut, Gewissenhaftigkeit, ein humanitärer Freiheitsgedanke, der Glaube an den historischen Fortschritt und der Kampf gegen jede Form der Unterdrückung darstellten. (vgl. FELLNER 1985; FRENSDORF 2003; MÁDL 1969)

Nach dem Tod des Vaters führte die Mutter, Bertha Hartmann geborene Rödiger, die Erziehung des Jungen im Geiste ihres verstorbenen Mannes konsequent fort. Hartmann selbst sprach davon, dass das pädagogische Ziel seiner Mutter war, in ihm „den Vater einstmals wiedersehen zu können.“ (HARTMANN 1917, S. 20; vgl. auch Zitat auf S. 26)

Otto Heinrich Stowasser⁵¹, ein Schüler Ludo Moritz Hartmanns, beschrieb in einem Nachruf auf seinen akademischen Lehrer, die Bedeutung der familiären Sozialisation für die Persönlichkeitsentwicklung des Halbweisen mit folgenden Worten:

„Früh, schon mit 7 Jahren, verlor er den Vater. Der Einfluß, den fortan seine Mutter auf ihn übte, war unendlich groß. Nach dem Tode Moritz Hartmanns hat seine Witwe den einzigen Sohn, der ihr geblieben war, mit vollem Bewußtsein nach dem Ebenbilde seines Vaters erzogen, hat vor allem das Mitleid mit den Enterbten des Schicksals, das die Werke des Dichters Moritz Hartmann durchzieht, in dem Knaben geweckt und auch die Liebe zur Freiheit lebendig in seine Seele gelegt. So haben vom Vater ererbte Anlagen, die von der Mutter bewußt betont und gestärkt wurden, in dem Knaben fortgewirkt. Als Erbe vom Vater war dem Jungen auch eine große Leidenschaftlichkeit überkommen. Es war nur natürlich, daß er eben mit der Leidenschaft, die seine Seele allezeit durchglühte, die Gedanken zuletzt konsequenter zu Ende dachte (...)“ (STOWASSER 1924)

Die Hartmannsche Familientradition war charakterisiert durch zwei zentrale Aspekte: Einerseits durch das Hochhalten der Ideen der 1848er Revolution und andererseits durch eine bewusste Konfessionslosigkeit. Damit ging jedoch keine Vernachlässigung sittlicher Erziehung einher. Vielmehr war es Bertha Hartmanns Bestreben ihren Sohn zur Pflichterfüllung, Wahrhaftigkeit und Gesinnungstreue, jedoch ohne konfessionellen Dogmatismus, zu erziehen. (vgl. BAUER 1926, S. 197) Die, von Außenstehenden als kalvinische Strenge und Intrasingenz in der „rein sittlich unkonfessionellen Erziehung“ (ebd.) empfundenen Erziehungsmethoden, behinderten die Persönlichkeitsentwicklung von Ludo Moritz keineswegs. „Sie verstand es auch, daß Freude und Lebenslust einem Kinde nicht verbotene Früchte, sondern die natürliche Atmosphäre sind, und wenige Kinder werden wohl eine so fröhliche Jugend verbracht haben wie ich“ schrieb er viele Jahre später im Andenken an seine Mutter im Jahre 1917. (HARTMANN 1917, S. 21; vgl. auch Zitat auf S. 26)

Die Balance zwischen Struktur und Freiheit, die Ludo Moritz Hartmanns Erziehung und sein ganzes Leben charakterisierte, wird in ihrer Bedeutung eindrucksvoll in seiner testamentarischen Verfügung spürbar. Darin wandte er sich mit den Worten an seine beiden Kinder „von sich zu fordern, dass sie jede Haltung vor sich selbst verantworten können, ohne Rücksicht auf Andere. Sie sollen selbstständige und unabhängige Menschen werden.“ (HARTMANN 1910, zit. n. FELLNER 1985, S. 104; vgl. auch Zitat auf S. 23)

⁵¹ Otto Heinrich Stowasser (1887-1934) war Archivar und Historiker. Ab 1914 im Haus-, Hof- und Staatsarchiv, 1923-34 Direktor des Archivs der Stadt Wien; ab 1924 Universitätsprofessor. Widmete sich der Urkundenforschung und der Verfassungsgeschichte Österreichs im Mittelalter.

Selbständigkeit und Unabhängigkeit in enger Verbindung mit Selbstverantwortung und kritischer Haltung gegenüber dogmatischen und autoritären Meinungen kennzeichneten jene Persönlichkeitsstrukturen, die Ludo Moritz aus seiner eigenen familiären Sozialisation erfahren hatte und die er wiederum seinen eigenen Kindern weiterzugeben trachtete.

Hartmann war von Kindestagen an, in verschiedenen Kulturen zu Hause, stand jedoch dem liberalen Bürgertum am Nächsten. Im Laufe seines Lebens wandte er sich der entstehenden Sozialdemokratie zu und konnte einige Jahre in entscheidenden politischen Funktionen seine demokratiepolitischen und bildungspolitischen Ideen umsetzen. Zu seinen größten politischen Zielen gehörte, nach dem Ersten Weltkrieg, zweifelsohne der Anschluss Österreichs an Deutschland, im Sinne eines gemeinsamen Staates aller deutschsprachigen Völker. Als erster österreichischer Gesandter der Ersten Republik in Berlin agitierte er für seine Idee, die für ihn aus seinem historischen Verständnis von der fortschrittlichen Entwicklung der Weltgeschichte erwuchs. (vgl. HARTMANN 1921a) Der Rumpfstaat Deutsch-Österreich, der nach dem Zerfall und der Niederlage des Ersten Weltkrieges übrig geblieben war, wurde von vielen Seiten als nicht überlebensfähig eingeschätzt. Der Vorwurf den Hartmanns Anschlussidee von späteren Kritikern ausgesetzt war, stützte sich hauptsächlich auf die inferioren Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges. Hartmanns persönliche Motivation lag jedoch weit entfernt von dem menschenverachtenden Deutschnationalismus Hitlerscher Ausprägung. (siehe dazu auch ENGEL-JANOSI 1976)

Wolfgang Speiser⁵² beantwortete die Frage von Wilhelm Filla, ob und wieso es einen sozialdemokratischen Deutschnationalismus gab, mit dem Hinweis auf großdeutschen Tendenzen in allen politischen Lagern:

„Zunächst waren niemals österreichische Sozialdemokraten ‚Deutschnational‘, gerade die Studentenbewegung war ja im heftigsten Kampf mit den nationalen Studenten. Wohl aber war man in Österreich nach 1918 **Großdeutsch**. Nach dem Zusammenbruch der ungeliebten Habsburgermonarchie und ihrem Abbruch in Nationalstaaten hat bekanntlich das österreichische Parlament einstimmig beschlossen, daß auch die Österreicher das Recht haben sollten mit den Sudetendeutschen zusammen eine Einheit in einer großen deutschen Republik zu bilden. Dieser Wunsch wurde von den Siegermächten im Vertrag von St.Germain verhindert. Niemand konnte sich damals vorstellen, daß ‚Deutsch-Österreich‘ ein lebensfähiger Wirtschaftskörper werden könnte. Auch in späteren Jahren war immer die Mehrheit der Österreicher für die Einheit eines deutschen Staates, bis auf kleine monarchistische Gruppen innerhalb der Christlichsozialen. Für die

⁵² Wolfgang SPEISER (1909-1994) war österreichischer Erwachsenenbildner und Zentralsekretär des Verbandes österreichischer Volkshochschulen.

Sozialdemokraten war es das ‚andere Deutschland‘ der Thomas Mann und Einstein, mit dem sie eine große sozialistische Gemeinschaft bilden wollten. So gab es große Kundgebungen eines ‚Österreichisch-Deutschen Volksbundes‘, in dem alle Parteien vereint waren. Die Sozialdemokraten Österreichs waren aber gleichzeitig die treueste Gruppe in der sozialistischen Internationale, deren wichtigster Exponent deren Sekretär Fritz Adler und Otto Bauer, der Ideologe der SDAP, war. Erst 1933 – mit der Machtergreifung Hitlers – hat die Sozialdemokratie den Anschluß an Deutschland aus ihrem Programm gestrichen.“ (SPEISER 1986, S. 55)

Zu seinen politischen Erfolgen zählte jedenfalls die Öffnung der Staatsarchive nach Kriegsende. Viktor Adler hatte seinen Freund mit der Funktion des Archivbevollmächtigten betraut. Somit konnte der Öffentlichkeit die maßgebliche Rolle der Monarchie beim Ausbruch des Ersten Weltkrieges nicht mehr verschleiert werden.

Als Historiker wandte er sich aufgrund seines positivistischen Wissenschaftsverständnisses entschieden gegen den, im Deutschsprachraum vorherrschenden Historismus. (vgl. FELLNER 1985) Die Positionierung gegen den wissenschaftlichen „Mainstream“, mit all seinen karrierebezogenen Konsequenzen mag, mit aller Vorsicht, als weiteres Indiz für seine Prinzipientreue und Mut gelten, die auch seinen Vater bereits charakterisierten.

Ungeachtet dessen zählte sein wissenschaftliches Werk zu den Bedeutenderen. Seine Leistungen werden noch heute gewürdigt, auch wenn in Historikerkreisen der Name Hartmann nur mehr den wenigsten bekannt ist. (vgl. FELLNER 1985, S. 1 u. 6)

„Hartmann vertrat ein Modell, in dem auf einer historisch-materialistischen Grundlage stehend die Geschichtswissenschaft in einer unverkennbar nicht-historistischen Version als möglichst naturwissenschaftlich exakt und explizit verfahrenende historische Gesellschaftswissenschaft (Soziologie) konzipiert war.“ (ebd. S. 6)

Der Lauf der Geschichte war für ihn gesetzmäßig determiniert und offenbarte mechanisch-naturalistische Entwicklungsvorgänge. „Gleichzeitig aber schloß sein historisches Paradigma stets eine universale Betrachtungsweise, eine mit der Masse und den arbeitenden sozialen Gruppen sich solidarisierende, herrschaftskritische Haltung ein.“ (ebd. S. 7)

Friedrich Hertz, der Herausgeber der Wochenschrift „Der Weg“, schrieb 1905, im Jahr der Eröffnung des Volksheims, in einem Portrait über Ludo Moritz Hartmann von einem „merkwürdigen Gegensatz: Der Mann, der selbst ganz Tätigkeit, ganz Wirkung ist, dessen Leben eine Reihe der sichtbarsten Erfolge auszeichnet, leugnet beinahe als Historiker die

Persönlichkeit, lässt nur die Massenkräfte als Faktoren der Geschichte gelten, sucht die menschliche Entwicklung als einen klar durchschaubaren Mechanismus zu deuten.“ (HERTZ 1905, S. 9)

Sein wissenschaftliches Fachgebiet war die römische Antike und das frühe Mittelalter. Sein Schüler Ernst STEIN (1925) würdigt seine Habilitationsschrift „Untersuchungen zur Geschichte der byzantinischen Verwaltung in Italien (540-750)“ als eines der Werke, mit denen sich Hartmann für die Geschichte des byzantinischen Italien der Exarchenzeit einen „unsterblichen Verdienst“ erworben habe. (S. 319) Hartmann wissenschaftliche Arbeiten wurden zu jener Zeit und auch noch heute für ihre wissenschaftliche Gründlichkeit und sprachliche Klarheit gelobt. Ein weiterer Schüler, Otto Heinrich Stowasser (1924) schrieb in einem Nekrolog, dass sich „in Hartmann der Gelehrte und der Künstler [kreuzten; G.U.] und er war einer der wenigen, denen es gegeben [war; G.U.], neben tief schürfender Forschung auch künstlerische Darstellung zu geben.“ Anerkennung dafür erhielt er unter anderem durch die Einladung zur Mitarbeit an der „Monumenta Germaniae Historica“⁵³, aber auch durch die Verleihung zweier Ehrendokorate an den Universitäten Heidelberg und Bonn.

Sein wissenschaftliches Werk⁵⁴ umfasst über fünfzig Schriften, die in den Sprachen Deutsch, Latein, Italienisch und Englisch verfasst sind.

Ein Darstellungsversuch der Vielschichtigkeit der Person Ludo Moritz Hartmann muss auch sein Wirken als Lehrer berücksichtigen. Einen Eindruck von den hervorstechenden pädagogischen Fähigkeiten vermittelt die Schilderung eines Schülers, des bereits genannten Otto Heinrich Stowasser:

„Man muß sich wundern, wie der gelehrte Mann immer jedem Auditorium gegenüber die rechte Weise traf. Und damit komme ich auf Ludo Hartmann als Lehrer zu reden. Er war ein Meister des Wortes. Es muß leider an dieser Stelle

⁵³ „Monumenta Germaniae Historica“ (Deutsches Institut für Erforschung des Mittelalters): Karl Freiherr von Stein gründete 1819 die „Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde“, die sich der Herausgabe und Untersuchung von historischen Quellen des europäischen Mittelalters widmete. Heute hat das Institut die Eigenschaft einer Körperschaft öffentlichen Rechts. Die Einladung zur Mitarbeit wurde stets als besondere Auszeichnung verstanden und bedeutete wissenschaftliche Reputation. (Quelle: Monumenta Germaniae Historica. online in Internet am 18.10.2005 [<http://www.mgh.de>])

⁵⁴ Im Anhang findet sich ein Verzeichnis sowohl der wissenschaftlichen als auch der bildungs- und tagespolitischen Artikel und Schriften Ludo Moritz Hartmanns. Die Recherche, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, ergab die beachtliche Anzahl von einhundertfünfundzwanzig Publikationen.

gesagt werden, daß der politisierte Betrieb unserer Universitäten sehr zum Schaden der Studenten viele davon abhielt, seine Vorlesungen zu besuchen. Wenige waren auserwählt. Aber die hatten einen seltenen Genuß. Der Professor verfiel niemals in ein falsches Pathos, aber er sprach manchmal mit schöner Leidenschaft und die Klarheit seiner Rede half auch über Dinge hinweg, wie sie in jedem akademischen Kolleg eine wenig lebendige, doch nötige Zutat sind. (...) Alle Schulmeisterlichkeit lag Hartmann meilenfern. Ludo Hartmann war zum Lehrer geschaffen. (...) Bei aller Bescheidenheit war Ludo Hartmann sich doch des eigenen Wertes zu sehr bewußt.“ (STOWASSER 1924)

Ein weiterer Schüler Hartmanns, Ernst STEIN, beschreibt die akademischen Unterrichtsstunden als aktive, fördernde jedoch auch fordernde Einheiten:

„Allerdings wollte Hartmann auch keine stummen Gäste, sondern sah darauf, daß jeder Besucher der Übungen sich an diesen aktiv durch Erstattung eines Referates beteiligte. Von Hartmann gilt, was er seinem Lehrer Mommsen nachrühmt: auch er ‚duldet sogar ..., wo ihm Anfänger gegenüber saßen, gerne Widerspruch, wenn dieser begründet erschien oder aus ehrlicher wissenschaftlicher Forschung und Überzeugung hervorging. Dagegen war er in der Tat überall unerbittlich gegen Unehrllichkeit in der Forschung, ob sie nun auf Phantasterei oder Schwäche zurückging, und gegen aufgeblasenen Dilettantismus‘; er teilte auch Mommsens ‚Geringschätzung der Schwächlinge in der Wissenschaft, die übernommenen Pflichten nicht erfüllten, der ‚paulo-post-facturi‘, die keine Fertigmacher waren‘.“ (STEIN 1925, S. 328)

Die kollegiale Anerkennung des Pädagogen Hartmann findet sich selbst in einem offiziellen Schreiben an das Unterrichtsministerium. Der damalige Vorsitzende der volkstümlichen Universitätsvorträge Professor Wettstein wandte sich mit der Bitte um Schaffung eines dotierten Sekretärsposten an das k. und k. Ministerium, da Hartmann ein lukratives Angebot an einer Hochschule in Berlin erhalten hatte und sich unter den Kollegen in Wien, die Befürchtung breit machte, Hartmann könnte dieses annehmen. „Seine vielseitige wissenschaftliche Schulung, sein paedagogisches Geschick, seine unermüdliche Arbeitsfreudigkeit und seine Initiative verleihen ihm die Eignung zur Leitung dieser Organisation, wie eine solche nur wenigen Angehörigen des Universitäts-Lehrkörpers eigen sein dürfte.“ (WETTSTEIN 1906)

Hartmanns pädagogisches Wirken in den, von ihm mit-gegründeten beziehungsweise initiierten Volksbildungseinrichtungen, ist in dieser Arbeit bereits wiederholt nachgezeichnet worden. Welche persönliche Bedeutung sein Engagement für die Bildungsbenachteiligten gehabt haben könnte, drückt sich in den Worten eines Zeitgenossen aus:

„In reinem Idealismus hat er den Mangel an Bildung als schwerste Entrechtung des Menschenlebens betrachtet und setzte es sich zur Aufgaben, hier helfend einzugreifen. (...) Wer ihn jemals im Kreise der Lernenden dieser Institute [der Volksbildung; G.U.] gesehen hat, der weiß, wie sehr er geliebt und verehrt war. Es waren das sicher Stunden seiner reinsten Freude.“ (STOWASSER 1924)

Um das historische Bild von Ludo Moritz Hartmann auszubalancieren, erscheint es notwendig auch die, in jeder Persönlichkeit innewohnenden Ambivalenzen anzudeuten. Hinweise darauf können Publikationen Hartmanns und Einschätzungen von Zeitgenossen geben. Ein wiederkehrender Aspekt in den Portraits und Nekrologen war die Sachlichkeit mit der Hartmann anderen Meinungen und auch Gesinnungen entgegentrat. Dazu gab es in seinem Leben zahlreiche Gelegenheiten. Sein Schüler STOWASSER (1924) schilderte seine Fähigkeit damit umzugehen, als konsequente Achtung vor der Persönlichkeit der Diskussionspartner und Kontrahenten. Hartmann, der Antipode eines Opportunisten, lebte in einem dichten Netz von Sozialkontakten und „das war nur möglich, weil Hartmann niemals politische Gegensätze ins Persönliche übertrug; er achtete, wenn er an die subjektive Ehrlichkeit glauben konnte, auch jede fremde Meinung und wurde nur hart und unerbittlich, wenn ihm die Lüge entgegentrat.“ (STOWASSER 1924)

Die angesprochene Härte und Unerbittlichkeit in der Diskussion kamen in einigen Zeitungsartikel, die Hartmann in beachtlicher Anzahl hauptsächlich in der Arbeiterzeitung veröffentlichte, zum Ausdruck. Ob das Thema nun bildungs-, sozial- oder außenpolitisch motiviert war, es ist in den Artikel zu erkennen, dass Hartmann direkt zum Punkt der Auseinandersetzung kam und nicht selten das offene Wort suchte⁵⁵. Hartmann verstand es, Agitation für „seine Sachen“ zu betreiben, ob dies nun die Volksbildungsarbeit, der Anschluss an Deutschland oder seine antimonarchistische, antiklerikale Haltung waren. In den Publikationen wird deutlich, dass er die Sprache des Arbeiters ebenso beherrschte, wie jene des Wissenschafters, des Bildungsbürgers und des Politikers. Seine rhetorischen Fähigkeiten gaben ihm zweifelsohne das Werkzeug für seine wiederholt erfolgreiche Propaganda.

Hartmanns Tochter, Else Paneth beschrieb in ihrem Nachruf die Ambivalenz von Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung im Wesen ihres Vaters:

⁵⁵ Im Anhang findet sich als ein Beispiel ein Brief Hartmanns an Friedrich Jodl aus dem Jahre 1905, in dieser offenkundig in beträchtlicher Erregung sein Bedauern (und Unverständnis) darüber ausdrückt, dass Jodl seine Unterstützung für den neu zu gründenden Verein „Freie Schule“ wieder zurückzog. (siehe auch Anm. 26) Ein weiteres Exempel stellt der offene Brief an Eduard Reyer (HARTMANN 1911b) dar.

„Eindeutig zeigt sich schon in diesen Jugenderlebnissen nicht nur die Richtung seines ganzen Strebens, sondern auch der revolutionäre Mut und das innerliche glühende Temperament, die die treibenden Kräfte dieses Strebens waren. Dank seiner großen Selbstbeherrschung hat er späterhin dies Temperament so zu zügeln verstanden, daß es im täglichen Leben kaum mehr zum Ausbruch kam, durch seine Reden aber schlug es oft zündend hindurch.“ (PANETH o.J.)

Zum Abschluss der Konturierung der Vielschichtigkeit der historischen Persönlichkeit Ludo Moritz Hartmann soll ein Kurzportrait mit dem Titel „Wiener Köpfe. LXXIX. Ludo M. Hartmann“ aus dem Jahre 1907 von einem unbekanntem Autor zitiert werden, welches in telegrammartigen Stil in einer pikanten Pointierung gipfelt. Der antiklerikale Volksbildner wird als „Apostel“ mit einem Hang zum Märtyrertum dargestellt. Es ist zu vermuten, dass Hartmann selbst auf diese Darstellung auf schärfste protestiert haben muss. In den Quellen ließ sich jedoch kein Hinweis auf eine Replik finden. Gut möglich, dass der Beschriebene auf diesen Artikel mit Nichtbeachtung reagierte.

„Leibhaftige Widerlegung der These von den kleinen Söhnen großer Väter: Moritz Hartmanns, des unvergessenen Dichters von „Kelch und Schwert“, Sprößling wird der Tohnee [sic!] des jungen Österreich, begründet die university extension und das ‚Volksheim‘ und wird damit bahnbrechend für den Kontinent. Der Nachkomme des Achtundvierzigers, der für die Gleichheit des politischen Rechtes gekämpft, wird der Anwalt eines vielleicht nicht minder revolutionären Postulates: des Rechtes auf gleichen Anteil an der Wissenschaft für Arm und Reich. – Hochgewachsener, schlanker Mann, mit der leicht nach vorn gebeugten Haltung des Stubengelehrten und einem bleichen Christuskopf, in dem unter steiler Denkerstirne tiefschwarze Augen funkeln. Evangelische Geduld war wohl auch notwendig, um von der Wiener Großbourgeoisie die Mittel für solche Unternehmungen zu erlangen und Organisationen zu schaffen, in denen aristokratische Verwaltungsräte mit Führern der Roten gemeinsam friedlich beratschlagen . . . Hat auch eine Nebenbeschäftigung: ist Dozent für mittelalterliche Geschichte und hat auch da Wertvolleres geschaffen als so mancher k.k. Historiker von Hartels Gnaden. Aber der österreichische Staat, dem die Konfessionslosigkeit ein Greuel ist, hat ihn zu lebenslänglichen Dozententum verurteilt. So wird das Apostolische in ihm noch durch ein wenig Märtyrertum verklärt. Hat übrigens mit manchen anderen Aposteln auch das gemeinsam, daß er auf seinem Felde der einzige Apostel zu sein wünscht.“ (o.A. 1907; Hervorhebung im Original)

6.2. Bedeutung und Stellenwert für die gegenwärtige Erwachsenenbildung

Wilhelm FILLA (1992, S. 95) stellte sechs Thesen über die Aktualität des Hartmannschen Bildungskonzeptes auf, die auch dreizehn Jahre später, nichts von ihrer Klarheit und Aktualität eingebüßt haben. Die, für die Gegenwart richtungsweisenden Ansätze und Überlegungen Ludo Moritz Hartmanns lassen sich, in Orientierung an FILLA, auf Grund der bisher dargestellten Aspekte, weiterführend und ergänzend wie folgt zusammenfassen:

1. Die stufenförmige Struktur der Volksbildungsbestrebungen, sowohl hinsichtlich der Eingliederung in das allgemeine Schul- und Bildungssystem, als auch die interne, pädagogische Stufung nach Vorkenntnissen, Interessen und Begabungen der Lernenden stellte eine Innovation dar, die ihren Gipfel in den Fachgruppen fand. Vor allem diese Lernform konnte nach dem Zweiten Weltkrieg in der Erwachsenenbildung kein entsprechendes Pendant mehr finden.

2. Dieses differenzierte System sprach eine breite, zum Teil äußerst heterogene Hörschaft an, hatte jedoch sein Hauptaugenmerk auf die Bildungsbenachteiligten gelegt. Das sozial breit gefächerte Publikum kam in der Volkshochschule miteinander in Berührung, wodurch die Bildungseinrichtung auch zu einem Ort des sozialen Lernens wurde.

3. Die Demokratisierung von wissenschaftlichen Wissen und sowie die Ermöglichung der Zugänglichkeit zu Kunst- und Kulturgütern, die vormals nur einer schmalen Elite vorbehalten waren, eröffnete einer breiten Bevölkerungsschicht neue Weltsichten ohne soziale beziehungsweise materielle Barrieren. Erklärtes Ziel war es Denkschulung zu leisten, und dies auf dem Wege der Systematisierung und Dezentralisierung der Bildungsarbeit.

4. Ungebrochen aktuell erscheint die Forderung nach wissenschaftlich-empirischer Fundierung der Volkshochschularbeit und der Institutionen der Erwachsenenbildung. Hartmann, der sich selbst gerne als „flachen Empiriker“ bezeichnete, erkannte schon früh die unabdingbare Notwendigkeit einer Erforschung der Bildungseinrichtungen nach wissenschaftlichen Kriterien.

5. Die Erstellung von erwachsenengerechten Unterlagen für den Lehrbetrieb in den Volkshochschulen, welche neben ihrer Funktion als Lernhilfe auch das selbständige Weiterlernen anregen, wurde von den Dozenten als eine pädagogische Hauptaufgabe betrachtet. Hartmann selbst, lieferte eigenes Zeugnis von seiner Forderung mit der Schrift „Der Untergang der antiken Welt“, in der er die Vorträge über seine eigene wissenschaftliche Arbeit in populärwissenschaftlichen Stil in zwei Auflagen (1903 und 1910) publizierte. In Fachkreisen galt dieses Werk, durch seine Klarheit und wissenschaftliche Präzision als meisterhaft. (vgl. STEIN 1925)

6. Die institutionalisierte Zusammenarbeit von Universität und Volkshochschulen firmiert gegenwärtig unter dem Synonym „University Meets Public“, einer Reihe von singulären Vorträgen von Wissenschaftlern aller Fachgebiete für die breite Öffentlichkeit. Hartmann meinte, so darf vermutet werden, mehr als ein öffentliches Präsentieren von wissenschaftlichen Wissen. Er forderte als Lehrer für die Volksbildungsarbeit die besten Wissenschaftler, die über ihre eigenen Forschungen sprachen, dies in enger Kooperation mit den Volksbildungsvereinen, in systematischen Kurszyklen, und er sprach sogar von einen „Bund der Wissenschaft und der Arbeiter“ (HARTMANN 1923). Nicht zuletzt forderte er für die Volksbildungsarbeit eigene „Volksprofessoren“, analog den Hochschullehrern ebenso finanziert von öffentlicher Hand. (vgl. HARTMANN 1908 u. 1921b) Dass diese konkrete Forderung bis heute weitgehend unerfüllt blieb, tut ihrer Aktualität keinen Abbruch. (vgl. FILLA 1992, S. 15)

7. Die Grundelemente der Hartmannschen Bildungskonzeption finden sich ein halbes Jahrhundert später in der pädagogischen Grundidee des südamerikanischen „Volkspädagogen“ Paulo Freire wieder, vor allem hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, der Einbettung des Gelernten in den individuellen Lebenskontext und die daraus abgeleiteten didaktischen Implikationen. Freire, der nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Alphabetisierungsarbeit an Erwachsenen in der „Dritten Welt“ begann, entwickelte daraus in weitere Folge seine „Pädagogik der Unterdrückten“ (1982). So betrachtet er, ähnlich wie Hartmann, „Erkenntnisobjekte nicht als sein Privateigentum, sondern als Gegenstand der Reflexion durch ihn und seine Schüler.“ (FREIRE 1982, S. 65)

„Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer. Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu,

während die Schüler die ihren formulieren. Die Rolle des problemformulierenden Lehrers besteht darin, mit den Schülern zusammen die Bedingungen zu schaffen, unter denen Erkenntnis auf der Ebene der ‚doxa‘ durch wahre Erkenntnis auf der Ebene des ‚logos‘ überholt wird.“ (ebd.)

8. Der, nach eigener Diktion „flache Empiriker“ Ludo Moritz Hartmann, warnte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor einer bildungstheoretischen Erscheinung, die der Philosoph Theodor W. Adorno über fünfzig Jahre später in ähnlicher Schärfe verurteilte: die Manifestation reinen Tatsachenwissens ohne Erkenntnisfortschritt in Form von Halbbildung. Das von Hartmann zu keiner Zeit seines volksbildnerischen Engagements intendierte und „ärgste Produkt, das auf geistigem Gebiete erzeugt“ werden könne sei

„die Halbbildung, die sich dadurch auszeichnet, daß der unglücklich mit ihr Behaftete seine feststehende Ansicht hat, daß er alles zu wissen glaubt und doch nur einen Glauben an Stelle des Wissens besitzt, der blind macht gegen alles andere, der zur Überhebung führt und am weitesten entfernt ist von der Erkenntnis des Weisen, daß er nichts wisse, und von dem faustischen Drange, mehr zu erfahren und mehr zu wissen. Unbildung ist entwicklungsfähig, Bildung ist Entwicklung, aber Halbbildung ist Starrheit, Unbeweglichkeit.“ (HARTMANN 1910, S.2)

Adorno, der den Begriff in seinem Artikel „Theorie der Halbbildung“ (1975) kultur- und gesellschaftskritisch untersuchte, kam aus entgegen gesetzter Richtung zu einer kommensurablen Diagnose.

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren (...)“ (S. 84)

9. Hartmanns Bildungsidee „Alles Lernen soll zum Denken führen und nicht zum Tatsachenwissen.“ (HARTMANN 1921, S. 15) kann das Potenzial zugesprochen werden, ein Korrektiv für die gegenwärtige Erwachsenenbildung zu sein. Die Lernanforderungen an Erwachsene am Beginn des 21. Jahrhunderts, vor dem Hintergrund globalisierter Lebensbedingungen in kapitalistischen „Bürgergesellschaften“, werden unter dem allgegenwärtigen Schlagwort des „Lebenslangen und nachhaltigen Lernens“ subsummiert. Als „Hauptkompetenzen“ werden von „Bildungsexperten“, unter anderen, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Mobilität und die Fähigkeit zum Selbstorganisierten Lernen angeführt. (siehe dazu u.a. PÖLL 2005) Lernen und Lernanstrengungen müssen heute von Nutzen sein, idealer Weise ökonomisch verwertbar, um gerechtfertigt zu sein.

Hartmanns „Denken lernen“ wird selbst im „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ARNOLD/FAULSTICH et al. 2000) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft leidlich vermisst.

10. Hartmanns Bildungs-idee, die getragen war von der Überzeugung in die Kraft der Vernunft, trug eindeutige emanzipatorische Züge. Sein Bemühen um Denkschulung, hatte zum Ziel, zur eigenständigen Urteilsbildung zu führen. Durch den Aufbau eines dogmen- und metaphysikfreien Weltbildes, sollte es dem Einzelnen möglich, werden ein „klareres Verhältnis“ zu den äußeren Dingen zu erlangen. „Durch die Bildung steigt die Möglichkeit der Anpassung an die Dinge, die ringsum geschehen.“ referierte er beispielweise bei einem Vortrag mit dem Titel „Volksbildung und Arbeiterschaft“. (vgl. o.A. 1906) Dabei sprach er nicht der reinen, absoluten Anpassung an gesellschaftliche und politische Verhältnisse das Wort, sondern forderte individuelle Stellungnahme und Positionierung aus eigener Erkenntniskraft. Diese Forderung an die institutionelle Erwachsenenbildung scheint auch ein Jahrhundert später ungebrochen aktuell.

7. Ein Blick zurück...

Der Blick zurück, in die Geschichte der institutionellen Erwachsenenbildung auf den wirkmächtigen Proponenten und Initiator Ludo Moritz Hartmann war geleitet von der Frage nach dem, seiner Bildungskonzeption zugrundeliegenden Demokratieverständnis.

Es konnte gezeigt werden, dass die familiäre Sozialisation und das geistig-kulturelle Umfeld, in dem der Sohn des Revolutionsdichters Moritz Hartmann aufwuchs, prägenden Einfluss auf das spätere volksbildnerische Engagement ausgeübt hatte.

Die absichtsvolle Hinwendung auf die Bildungsbedürfnisse der sozial, kulturell und gesellschaftlich Benachteiligten, besonders in Wien gegen Ende der Monarchie und zu Beginn der Ersten Republik, macht Ludo Moritz Hartmann zu einem Pionier der wissenschaftlich-empirisch fundierten Erwachsenenbildung. Seine Zielgruppenorientierung auf die Arbeiterschaft und im Falle des Athenäums auf Mädchen und Frauen, entsprang nicht einem ideologischen Überbau, sondern wurzelte in seinem pragmatischen Zugang. Der Inhalt verlor gegenüber der Methodik an Bedeutung.

„Alles Lernen soll zum Denken führen!“ lautete seine pädagogische Maxime. Der selbsterklärte Antidogmatiker, Antimetaphysiker und Positivist Hartmann definierte Volksbildung als Hinführung zur eigenständigen Urteilsbildung über die individuelle Sicht der Dinge und deren gesellschaftlichen Bedingungen.

Obgleich Hartmann keine Theorie der Volksbildung begründen wollte, wurde in dieser Arbeit versucht, Bestimmungstücke für eine metaphysikfreie Theorie der Didaktik der Erwachsenenbildung in der historischen, pädagogischen Praxis auf zu zeigen.

Die forschungsleitende Hypothese, wonach die demokratischen Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in der Hartmannschen Bildungskonzeption ein konstituierendes Element darstellen, welche sich an Hand der Zielgruppenorientierung und der Methodik und Didaktik in der konkreten Bildungsarbeit nachweisen lassen, konnte bestätigt werden.

Ein weiterer Aspekt dieser Arbeit lag in der Spurensicherung einer demokratischen Bildungsidee aus pädagogischer Perspektive.

7.2. ...und nach vorn

Auch ein Jahrhundert später kann Ludo Moritz Hartmanns Bildungsidee das Potenzial zugesprochen werden, ein Korrektiv für die gegenwärtige institutionelle Erwachsenenbildung darstellen zu können. Durch die Fokussierung auf Denkschulung und selbständige Urteilsbildung des erwachsenen Lernalters, könnte die vielerorts beobachtete marktwirtschaftliche und effizienzorientierte Ausrichtung der Erwachsenenbildungsangebote eine Repositionierung erfahren. Und nicht zuletzt erscheint es wünschenswert, vor dem Hintergrund der gegenwärtigen und zukünftigen sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen für den Einzelnen den Aspekt der Demokratisierung von Wissen und deren politischen Folgen in die pädagogische Diskussion einzubringen.

Weiterführende Forschungsaspekte, welche in dieser Arbeit nicht bearbeitet werden konnten, betreffen die Analogien der didaktischen Prinzipien Ludo Moritz Hartmanns und jener von Paulo Freire. Freire, der fünfzig Jahre später in einem anderen Kulturkreis mit der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen begann, propagierte in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ kommensurable didaktische Empfehlungen. Die Frage nach vergleichbaren sozialhistorischen Situationen in denen – zeitlich, kulturell und geographisch unabhängig voneinander – ähnliche pädagogische Prinzipien in der Erwachsenenbildung eingefordert wurden, wäre einer wissenschaftlichen Erörterung wert.

Ludo Moritz Hartmann offenbarte sich dem Verfasser dieser Diplomarbeit als eine historische Persönlichkeit, in der sich Denken und Handeln zu einer harmonischen Einheit verband, die jedoch auch mit ihren individuellen Ambivalenzen zu kämpfen hatte. Als Lehrer und Pädagoge beeindruckte er als Vorbild hinsichtlich seines Einfühlungsvermögens in die Lernenden, aber auch was das Durchsetzungsvermögen und die Überzeugungskraft für zukunftsweisende Ideen betrifft. So bleibt der tiefste Eindruck zurück, den ein Mensch der Vergangenheit für jene in der Gegenwart und der Zukunft zu hinterlassen im Stande ist. In unserer schnelllebigen, marktwirtschaftlich ausgerichteten Zeit, die wenig Ressourcen für ein Innehalten und Zurückblicken bereitstellt, weil dies scheinbar nicht nutzbringend ist, sei dem Einzelnen der Wunsch Hartmanns auf seinem Weg mitgegeben, dass er erkenne „(...) , daß nichts, was besteht oder lange bestanden hat, deshalb dauernd und ewig ist und (...), daß nichts, was für die Zukunft gewünscht wird, losgelöst von den historischen Vorbedingungen realisierbar ist.“ (HARTMANN 1921, S. 15)

Quellenverzeichnis

- ADORNO, Theodor W. (1975): Theorie der Halbbildung. – In: Ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Edition Suhrkamp, S.66-94
- ALTENHUBER, Hans (1995): Universitäre Volksbildung in Österreich 1895-1937, Zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Band 1, Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- ALTENHUBER, Hans (1995a): 100 Jahre universitäre Volksbildung. Kein Jubiläum zum Feiern, wohl aber zum Erinnern. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 6. Jg., 1995, H. 3, S. 4-7.
- ALTENHUBER, Hans (1997): Vernunft kontra Irrationalismus, Anton Lampa und die „Neue Richtung“ der Volksbildungsarbeit in Österreich. – In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 8. Jg., 1997, H. 3-4, S. 43-52.
- ALTENHUBER, Hans / PFNIB Aladar (1965): Bildung, Freiheit, Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Verband österreichischer Volkshochschulen: Wien
- ARNOLD, Rolf / FAULSTICH, Peter et al. (Hg.) (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Aufruf zur Gründung eines Volksheims (Volkshochschule), 1901, 1. Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-Volkshaus Ottakring
- BANIK-SCHWEITZER, Renate (1996): Wien, wie es wurde. Die Entwicklung einer Stadt. In: Dies. et al. (Hg.): Wien wirklich. Der Stadtführer. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 10-28
- BAUER, Stephan (1925): Ludo Moritz Hartmann als Mitbegründer der Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 18 (1925), 335 – 339
- BAUER, Stephan (1926): Ludo Moritz Hartmann. In: Neue Österreichische Biographie 1815-1918. Erste Abteilung. Biographien. III. Band. geleitet von Anton Bettelheim – Wien, 197 – 209
- BERICHT (1910) über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahre 1909/10.- Stuttgart, W.Kohlhammer 1910
- BERICHT (1914) des Vereines 'Volkshaus' in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1912 bis 30. September 1913. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen 1914, Bd XIV., S. 35-36
- BERICHT (1916) über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahre 1915/16.- Stuttgart, W. Kohlhammer 1916

- BOLOGNESE-LEUCHTENMÜLLER, Birgit (1978): Bevölkerungsentwicklung und Berufsstruktur, Gesundheits- und Fürsorgewesen in Österreich 1750-1918. aus: HOFFMANN, Alfred et al. (Hg.): Wirtschafts- und Sozialstatistik Österreich-Ungarns, Materialien zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band 1, Wien: Verlag für Geschichte und Politik
- BORN, Armin (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme – Bad Heilbrunn/Obb.
- BÖRNER Wilhelm (1906): Der Wiener Volksbildungsverein. Zur Feier seines 20jährigen Bestehens. In: Das Wissen für Alle, Jahrgang 1906, Wien, S. 530-531
- BREINHÖLDER, Sonja (2003): Demokratisierung von Bildung und Wissenschaft, Die Anfänge der Volkshochschulbewegung in Wien im institutionellen und geschlechtsspezifischen Vergleich, Diplomarbeit, Uni Wien
- BROCKHAUSEN, Carl (1926): Alfons Petzold. In: Neue Österreichische Biographie 1815-1918. Erste Abteilung. Biographien. III. Band. geleitet von Anton Bettelheim – Wien, 181 – 196
- BRUCKMÜLLER, Ernst (1985): Sozialgeschichte Österreichs. – Herold: Wien, München
- BRÜGEL, Ludwig (1924): Aus den Londoner Flüchtlingstagen von Karl Marx. In: Der Kampf, 17. Band, S. 346ff
- BRÜNDL, Wilhelm (1959): Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen, aus: BRODIL, Alfred (Hg.): Schriften zur Volksbildung des Bundesministeriums für Unterricht. Band 1, Selbstverlag des Bundesministeriums für Unterricht – Wien
- BUCHMANN, Bertrand Michael (2003): Kaisertum und Doppelmonarchie. Geschichte Österreichs, Band V, Wien: Pichler
- BÜTIKOFER, Anna / HOCHSTRASSER, Urs (Hg.)(2002): Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und den jeweiligen „neuen“ Medien im Wandel der Geschichte. 22. Konferenz des Arbeitskreises Historische Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland-Österreich-Schweiz. Bern
- DOSTAL, Thomas (1999): Wissenschaft, Politik, Öffentlichkeit und die „Wiener Moderne“, Annäherungen an ein entstehendes Forschungsfeld. – In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 10. Jg., 1999, H. 1-4, S. 34-58.
- DOSTAL, Thomas / STIFTER, Christian (2000): Literaturbericht und Forschungsbibliographie selbständiger und unselbständiger Primär- und Sekundärliteratur zum Thema: Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Kontext der „Wiener Moderne“, 1890-1930. Wien
- DUDEN (2003): Deutsches Universalwörterbuch. 5. Aufl.

- ENGEL-JANOSI, Friedrich (1976): Ludo M. Hartmann und das Problem der Gewalt. – In: Zeitgeschichte, 4 (1976) 3, S. 77-91
- FELLINGER, Hans (1969): Zur Entwicklungsgeschichte der Wiener Volksbildung. in: KUTALEK, Nordert / ders. : Zur Wiener Volksbildung. Wien: Jugend&Volk
- FELLNER, Günter (1985): Ludo Moritz Hartmann und die österreichische Geschichtswissenschaft. Grundzüge eines paradigmatischen Konfliktes – Wien, Salzburg: Geyer
- FELLNER, Günter (1986): Athenäum. Die Geschichte einer Frauenhochschule in Wien. In: Zeitgeschichte, 14. Jahr, Heft 3, Dezember 1986, S. 99-115
- FILLA, Wilhelm (1986): Historiker, „Macher“ und Theoretiker: Der Volksbildner Ludo Moritz Hartmann. In: Die österreichische Volkshochschule, 37. Jg., Heft 141, September 1986, S.13-21
- FILLA, Wilhelm (1986): Vor 100 Jahren: Gründung des Wiener Volksbildungsvereines. Ein Beitrag zur Gründungsgeschichte. In: Die Österreichische Volkshochschule. 37. Jg., Dezember 1986, Heft 142, S. 1-9
- FILLA, Wilhelm (1992): Ludo Moritz Hartmann: Wissenschaftler in der Volksbildung, in: ders.: Aufklärer und Organisator: der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann – Wien: Picus-Verlag (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung Band 17), S. 67-100
- FILLA, Wilhelm (1996): Ein historisches Modell demokratischer Bildungsarbeit. Fachgruppenarbeit an Wiener Volkshochschulen vor 1934. In: Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. – Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Band 10, Wien: Promedia-Dr.-und-Verl.Ges., S.63-88
- FILLA, Wilhelm (1997): Zwischen Austromarxismus und „Wiener Kreis“ – Die Volkshochschule Volksheim in den 1920er Jahren. – In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 8. Jg., 1997, H. 3-4, S. 26-42.
- FILLA, Wilhelm (1998): Entstehung der modernen Volksbildung in Wien. – in: ders. et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. VÖV-Publikation 14. Wien: Studien-Verlag, S. 78-94
- FILLA, Wilhelm (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne, ein historisches Volkshochschulmodell ; Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ; Band 11, Edition Volkshochschule, Wien [u.a.]: Studien-Verl.
- FILLA, Wilhelm (2002): Wissenschaftsverbreitung als Kulturtätigkeit. Die „Fachgruppen“ der Wiener Volkshochschulen ab der Jahrhundertwende. – In: ASH, Mitchell G./STIFTER, Christian H. (Hg.): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit: von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart, Wien: WUV, S. 117-130

- FILLA, Wilhelm/JUDY, Michaela/KNITTLER-LUX, Ursula (Hg.) (1992): Aufklärer und Organisator: der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann – Wien: Picus-Verlag (Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung Band 17)
- FREIRE, Paulo (1982) [1970]: Pädagogik der Unterdrückten, Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt
- FRENSDORF, Ferdinand: Hartmann Moritz. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Elektronische Version, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Bayerischen Staatsbibliothek, Januar 2003 (Band 10, 697 – 699)
- FUCHS, Albert (1949): Geistige Strömungen in Österreich, 1867-1918. Wien: Die Buchgemeinde
- GANGLBAUER, Stephan: „Neutrale“ Volksbildung und die „wertungsfreie Wissenschaft“. Die „Sehnsucht nach Schicksal und Tiefe“ und der Richtungsstreit in der deutschsprachigen Volksbildungsbewegung der 20er Jahre. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 10. Jg., 1999, H. 1-4, S. 60-84.
- GLASER, Ernst: (1978) Zur Geschichte des ‚Vereins Freie Schule‘.- In: VGA, 3 (1978), S. 100f
- HAACKE, Wilmont (1966): Hartmann. Moritz. In: Neue Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 7. Band, Berlin, 737f
- HARTMANN, Ludo Moritz (1900): Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse. in: Zentralblatt für Volksbildungswesen. November 1900, Nr. 1/2 , S. 17-22
- HARTMANN, Ludo Moritz (1906): Die Universität für das Volk, In: Neues Wiener Journal, 14. November 1906
- HARTMANN, Ludo Moritz (1908): Volksp Professoren. In: Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages, am 27. April 1908, Leipzig 1908
- HARTMANN, Ludo Moritz (1910): Das Volkshochschulwesen. Seine Praxis und Entwicklung nach Erfahrungen im Wiener Volksbildungswesen (= Flugschrift zur Ausdruckskultur, 66) München 1910, S. 1-15. Abgedruckt in: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Bildung-Freiheit-Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von Hans Altenhuber / Aladar Pfniß, Wien 1965, S. 115-130
- HARTMANN, Ludo Moritz (1910a): Der Untergang der antiken Welt. 6 volkstümliche Vorträge, 2. veränd. Aufl.- Wien: Heller

- HARTMANN, Ludo Moritz (1910b): „Mein letzter Wille“ (21.3.1910), Nachlass Ludo Moritz Hartmann, Haus-, Hof- und Staatsarchiv, Karton 1, Konvolut 8
- HARTMANN, Ludo Moritz (1911): Nachtrag zu meinem letzten Willen. Wien, 20. März 1911 – Haus-, Hof- und Staatsarchiv, Karton 1, Konvolut 8
- HARTMANN, Ludo Moritz (1911a): Vom Klerikalismus. In: Der Kampf, 4., Jg., (1911), Nr. 9, S.398-400
- HARTMANN, Ludo Moritz (1911b): Fortbildung in Wien-Zentral-Bibliothek-Volksbildungs-Verein-Eduard Reyer. Offener Brief. - Wien, Groak 1911
- HARTMANN, Ludo Moritz (1917): Das Andenken der Mutter. Zur Erinnerung an Bertha Hartmann für ihre Freunde aufgezeichnet von ihrem Sohne.- Im Selbstverlage des Verfassers, Wien
- HARTMANN, Ludo Moritz (1918): Victor Adler. In: Der Kampf, 11. Jg., (1918), Nr. 12, S. 773-776
- HARTMANN, Ludo Moritz (1921): Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung. In: Der neue Geschichtsunterricht. Verhandlungen des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages in Dresden, Berlin 1921
- HARTMANN, Ludo Moritz (1921a): Grossdeutsch oder Kleindeutsch? Ein Appell von den schlecht unterrichteten Regierungen an die besser zu unterrichtenden Völker.- Gotha, Perthes A.G. 1921
- HARTMANN, Ludo Moritz (1921b): Volkshochschulen und Volksprofessuren. In: Arbeiter-Zeitung vom 30. Dezember 1921. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.179-181
- HARTMANN, Ludo Moritz (1923): Die bürgerliche Revolution von 1848. in: Arbeiterzeitung v. 11.3.1923
- HARTMANN, Ludo Moritz / PENCK, Albrecht (1904): Antworten auf die von dem Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstaltete Umfrage über den Nutzen der Universitäts-Kurse. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 4. Jg., Nr. 6/7, S. 81-106
- HARTMANN, Ludo Moritz: (1920): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutsch-Österreich. Wien und Leipzig, 1. Jg., Heft 1, S. 18-21
- HERTZ, Friedrich (1905): Dr. Ludo M. Hartmann. – In: Der Weg, Wochenschrift für Politik und Kultur, 1. Jg., Heft 5, 28.Oktober 1905, Wien, Leipzig: Wiener Verlag, S. 8-9

- HUEBER, A (1905): An die geehrten Vorstände der Gewerkschaften und Arbeiter-Bildungsvereine in Wien! ÖVA, Bestand VH Ottakring, Mappe 20 Jahre Volksheim
- JOHN, Michael (1986): Obdachlosigkeit - Massenerscheinung und Unruheherd im Wien der Spätgründerzeit. In: EHALT, Hubert Ch.; HEIß, Gernot; STEKL, Hannes (Hg.): Glücklich ist, wer vergißt...? Das andere Wien um 1900. – Böhlau, S. 173-194
- JOHNSTON, William M. (1992): Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848-1938. 3. Aufl., Wien et al.: Böhlau
- KAPNER, Gerhardt (1961): Die Erwachsenenbildung um die Jahrhundertwende, dargestellt am Beispiel Wiens – Wien
- KINZL, Konrad H. (Hg.)(1995): Demokratia, Der Weg der Demokratie bei den Griechen. (Wege der Forschung, Bd. 657) – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- KOEHLER, Benedikt (1999): Ludwig Bamberg, Revolutionär und Bankier. DVA
- LAMPA, Anton (1925): Ludo Hartmann zum Gedächtnis. In: Volksbildung, Zeitschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Österreich – V. Jg., Heft 4 / 5, S.235-241
- LAMPA, Anton (1927): Kritisches zur Volksbildung. – aus: ERDBERG, Robert v../PICHT, Werner: Volks und Geist. Neuntes Heft, Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin
- LENZ, Werner (1985): Wissenschaftliche Bildung für das Volk – Unterwerfung oder Emanzipation? Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft. – aus: FILLA, Wilhelm et al. (Hg.): Bildung für alle, Festschrift 35 Jahre Verband österreichischer Volkshochschulen, Schriftenreihe des Verbandes österreichischer Volkshochschulen, Band 5, Baden: G. Grasl
- MÁDL, Antal (1969): Politische Dichtung in Österreich (1830-1848). Akadémiai Kiadó, Budapest
- MEYER, Hans Horst (1928): Josef Breuer. In: Neue Österreichische Biographie 1815-1918. Erste Abteilung. Biographien. V. Band. geleitet von Anton Bettelheim – Wien, 30 – 47
- MEYER'S KONVERSATIONS-LEXIKON (Conversations-Lexicon). Eine Enzyklopädie des allgemeinen Wissens. 4.Aufl.- Leipzig (usw.) Bibliogr. Inst. 1890-92.
- NIETZSCHE Friedrich (1996): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. München : DTV, S. 38
- o.A. (1906): Volksbildung und Arbeiterschaft.- In: Arbeiterzeitung, 03.10.1906
- o.A. (1907): Wiener Köpfe. LXXIX. Ludo M. Hartmann. In: Die Wage, 1. Juni 1907
- o.A. (1908): Zur Mittelschulreform. In: Arbeiterzeitung vom 9. Jänner 1908

- o.A. (1911): Die Gründungsfeier des Volksheims in Wien. In: LAMPA, Anton (Hg.): Zentralblatt für Volksbildungswesen, 11. Jg., 1911, Heft 3 / 4
- PANETH, Else (o.J.): Ludo Hartmann, von seiner Tochter Else Paneth. Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-Hartmann K1/M1
- PELINKA, Anton / ROSENBERGER, Sieglinde (2003): Österreichische Politik, Grundlagen-Strukturen-Trends. 2. Aufl., WUV
- PÖLL Regina (2005): „Besser auf fünf, sechs Berufe vorbereiten“, Lernen und Arbeit. Experte gegen ‚Streberkultur‘, für Flexibilität und Dienstleistung als Basisqualifikation. – In: Die Presse, 27.08.2005, Beilage K 15
- PRESSBURGER, Siegfried (1966): Österreichische Notenbank. 1816-1966. Geschichte des österr. Noteninstituts. Im Auftr. d. Österr. Nationalbank verf. [Illustr.] - (Wien [9, Otto Wagner-Platz 3]: Österr. Nationalbank 1966.)
- RADEMACHER, Lotte (1932): Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörerers, Eine Untersuchung von 21 749 Kursteilnehmern. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bd. 43, Heft 5 u. 6, S. 461-486
- REICH, Emil (1897): Volkstümliche Universitätsbewegung. aus: Ethisch-socialwissenschaftliche Vortragskurse, Band V, Bern: Steiger&Söhne
- RIECKENBERG, Hans Jürgen (1966): Hartmann. Ludo Moritz. In: Neue Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 7. Band, Berlin, 737
- SCHULTZE, Ernst (1901): Volksbildung und Halbbildung. – In: LAMPA, Anton (Hg.): Zentralblatt für Volksbildungswesen, 1. Jg., 1901/1902, Heft 1-4 [digital, 30.05.05]
- SEALSFIELD, Charles (1919): Österreich, wie es ist oder Skizzen von Fürstenthöfen des Kontinents. aus dem Englischen übersetzt und hg. von Citor Kralwill, Wien
- SIEBERT, Horst (1999): Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Grundsätzliche Überlegungen zum Nutzen der Theorie für die Praxis. – In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 10. Jg., 1999, H. 1-4, S. 4-16.
- SIEBERT, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Aufl., Luchterhand
- SIEMERING, Herta: (1911): Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung. G. Braunsche Hofdruckerei und Verlag: Karlsruhe i. B.
- SPEISER, Wolfgang (1986): Wieso war die österreichische Sozialdemokratie nach 1918 Großdeutsch? In: Die österreichische Volkshochschule, 37. Jg., Heft 141, September 1986, S.55

- Statistische Zusammenstellung über die Dauer der Vereinszugehörigkeit der Mitglieder des Volkshoch-Schule Wien-Volksheim v. 1912-1929, Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B- Volksheim Ottakring, 157
- STEIN, Ernst (1925): Ludo Moritz Hartmann. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 18 (1925), 312 – 332
- STERN, Josef Luitpold (1910): Wiener Volksbildungswesen. Jena: Diederichs
- STERN, Josef Luitpold (1965): Ludo Moritz Hartmann, Forscher-Volksbildner-Staatsmann. – in: Arbeit und Wirtschaft 19 (1965), Heft 3, S. 24-25
- STERN, Josef Luitpold (Hrsg.) (1911) Der Schritt ins Licht, Festschrift zum 10 Jahrestag des Volksheims. Wien
- STERN, Josef Luitpold (Hrsg.) (1912): Der Schritt ins Dunkel, Der philosophischen Fachgruppe des Volksheimes zum zehnten Geburtstag. Wien: Volksheim
- STIFTER, Christian (1996): Emanzipation versus Pazifizierung? in: AUFDERKLAMM, Kurt et al. (Hrsg.): Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. – Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Band 10, Wien: Promedia-Dr.-und-Verl.Ges., S. 23-36
- STIFTER, Christian H. (2002): Die Wiener Volkshochschulbewegung in den Jahren 1887-1938: Anspruch und Wirklichkeit. – in: In: ASH, Mitchell G./Ders. (Hg.): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit: von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart, Wien: WUV, S. 95-116
- STIFTER, Christian H. (Hg.) (2001): Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000 – Wien : Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur & Österreichisches Volkshochschularchiv
- STIFTER, Christian H. / DOSTAL, Thomas et al. (2000): Literaturbericht und Forschungsbibliographie selbständiger Primär- und Sekundärliteratur zum Thema: Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Kontext der „Wiener Moderne“, 1890-1930.-Wien
- STIFTER, Christian H.; SZANYA, Anton (Hg.) (2000): Ohne Quellen keine Geschichte. Dokumentation der bisherigen 20 Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland – Österreich – Schweiz 1981 – 2000 (= Materialien zur Geschichte der Volkshochschulen, Heft 3) Wien : Österreichisches Volkshochschularchiv
- STIFTER, Christian H.; SZANYA, Anton (Hg.) (2001): Perspektiven des historischen Denkens und Forschens in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 20. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der

Erwachsenenbildung, Deutschland – Österreich – Schweiz. - Wien : ÖVA (Materialien zu Geschichte der Volkshochschulen, Heft 5)

STOWASSER, Otto (1924): Ludo Moritz Hartmann zum Gedächtnis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28. März 1924

TASCHWER, Klaus (1999): Ende der Aufklärung? Die Entwicklung der volkstümlichen Universitätskurse in Wien zwischen 1918 und 1937. – In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 10. Jg., 1999, H. 1-4, S. 108-128.

TASCHWER, Klaus (2001): Universitätskrise und wissenschaftliche Volksbildung, Über die Lage der Wissenschaften in Wien um 1900 und ihre Wechselwirkung mit der Universitätsausdehnungsbewegung. – in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 12. Jg., Heft 1-4/2001, S.4-23

TIETGENS, Hans (2001): Der Stellenwert von Forschung und Kenntnis der Geschichte für die gegenwärtige Erwachsenenbildung. In: STIFTER, Christian H.; SZANYA, Anton (Hg.) (2001): Perspektiven des historischen Denkens und Forschens in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 20. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland – Österreich – Schweiz. - Wien : ÖVA (Materialien zu Geschichte der Volkshochschulen, Heft 5)

VIOLAND, Ernst Ritter von: Die sociale Geschichte der Revolution in Österreich. - Leipzig, Wigand 1850.

WETTSTEIN, v. R. (1906): Brief an das K.K. Ministerium für Cultus und Unterricht in Wien vom 27. Juni 1906, Zahl 25702. – ÖVA, Bestand Volksheim Ottakring

WINTER, Max (1910): Männerheime. In: Der Kampf, 3. Jg., Nr. 5, S. 522-525

WITTNER, Otto: Moritz Hartmann. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 3. Jg., Heft 43, 1903, S. 695f

WOLFGRAMM, Eberhard (1959): Die Rolle der Universität Leipzig bei der nationalen Wiedergeburt der slawischen Völker, besonders in der Periode des Vormärz. Band I, Leipzig

Zentralblatt für Volksbildungswesen, 11. Jg., 1911, Heft 3/4

Anhang

Anhang 1: Verzeichnis der Publikationen von Ludo Moritz Hartmann

Anhang 2: Brief von Ludo Moritz Hartmann an Friedrich Jodl

Anhang 3: „An die Herren Vortragenden:“

Anhang 4: „Demokratie und Volksbildung“ von Ludo Moritz Hartmann

Anhang 5: Aufruf zur Gründung eines Volksheimes (Volkshochschule) (1901)

Anhang 6: „Ludo Hartmann“ von seiner Tochter Else Paneth (ohne Jahresangabe)

Anhang 7: Brief von Prof. Wettstein an k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht

Anhang 1: Verzeichnis der Publikationen von Ludo Moritz Hartmann

HARTMANN, Ludo-Moritz – historische Schriften (nach STEIN, 1925, 329-332)

1. (1887): De exilio apud Romanos inde ab initio bellorum civilium usque ad Severi Alexandri principatum.- Berolini, Weidmann 1887
2. (1888): Ueber Rechtsverlust und Rechtsfähigkeit der Deportierten. - In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung, Rom. Abt., IX, 1888, 42-59
3. (1889): Untersuchungen zur Geschichte der byzantinischen Verwaltung in Italien. (540-750).-Leipzig, (Hirschfeld) 1889
4. (1889): Ueber die Ursache des Unterganges des römischen Reiches. - In: Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik II, 1889, 483-496
5. (1890): Ueber die Orthographie Papst Gregors I. - In: Neues Archiv der Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtsk., XV, 1890, 529-549
6. (1891): Gregorii I papae registrum epistolarum (M.G., Epp. I.II, 1891-1899)
[Monumenta Germaniae Historica:
a. Libri I-VII; Herausgegeben von Paul Ewald und Ludo M. Hartmann. IX und 491 S. 4°. 1887-1891. Nachdruck 1992
b. VIII-XIV; Herausgegeben von Paul Ewald (†) und Ludo M. Hartmann. XLIII und 607 S. 4°. 1892-1899. Nachdruck 1992.]
7. (1892): Ueber zwei Gregorbriefe.- In: Neues Archiv XVII, 1892, 193-198
8. (1892): Die Entstehung des Liber Diurnus.- In: Mittheilungen des Instituts für österr. Geschichtsforschung XIII [erste Fassung 1890]
9. (1892): Urkunde einer römischen Gärtnergenossenschaft vom Jahre 1030.- Freiburg i.B., Mohr 1892
10. (1893): Ein „Consulat“ im Datum einer Urkunde vom Jahre 921. – Eranos Vindobonensis, 93-98
11. (1894): Zur Geschichte der antiken Sklaverei. – In: Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, XI, 1894, 1-17
12. (1894): Ueber den römischen Kolonat und seinen Zusammenhang mit dem Militärdienste. – In: Archäol.-epigraph. Mitt., XVII, 1894, 125-134
13. (1894): Zur Chronologie der Päpste. – In: Mitt. d. Inst., XV, 1894, 482-485
14. (o.J.): R.-E. d. klass.Altertumswissenschaften. Artikel „Aquae et ignis inderdictio“, „Belisarius“, „Boethius“, „Cassiodoris“, „Cura palatii“ u.a.
15. (1895): Ecclesiae S. Mariae in Via Lata tabularium... ed. Ludovicus M. Hartmann. Vindobonae 1895-1901. Bd 1-3.
16. (1896): Abercius und Cyriacus. – Serta Harteliana, 142-144
17. (1897): Bemerkungen über Besitzgemeinschaft und Wirtschaftsgemeinschaft in italienischen Privaturkunden. – In: Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, V, 1897, 201-212
18. (1897): Geschichte Italiens im Mittelalter. [I (1897)] I (1923). II 1 (1900). II 2 (1903). III 1 (1908). III 2 (1911). IV 1 (1915).
19. (1899): Iter Tridentium. – In: Jahresheft des österr. archäol. Institutes, II, 1899, Beiblatt 1-4
20. (1899): L'Italia a l'Imperio di Occidente fino ai tempi di Paolo Diacono (Vortrag auf dem historischen Kongress zu Ehren des Paulus Diaconus in Cividale
21. (1900): Bemerkungen zu den ältesten langobardischen Königsurkunden. – In: Neues Archiv, XXV, 1900, 608-617

22. (1901): Notare der langobardischen Könige. – In: Mitt. d. Inst., VI, Ergänzungsband, 17-24
23. (1901): Preussisch-österr. Verhandlungen über den Crossener Zoll und über einen General-Commerz-Tractat zur Zeit Karls VI. – Tübingen
24. (1902): Johannicius von Ravenna. – Festschrift für Th. Gomperz, 1902, 319-323
25. (1902): Corporis chartarum Italiae specimen
26. (1903): L'evoluzione storica („Il socialismo“, aprile-maggio, 1903
27. (1903): Fragmente einer italienischen Chronik. – Festschrift zu O. Hirschfelds sechzigstem Geburtstag, 1903, 336-340
28. (1903): Abbreviatio de rebus monasterii Bobiensis. – In: Bolletino storico-bibliografico Subalpino, VIII, 1903, 393-431
29. (1903): Papstwahlen in alter Zeit. In: das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 3. Jg., Heft 31, 2. August 1903, S. 482-483 und 3. Jg., Heft 32, 9. August 1903, S. 497-500
30. (1904): Zur Wirtschaftsgeschichte Italiens im frühen Mittelalter. Analekten.- Gotha,
31. (1904): Die wirtschaftlichen Anfänge Venedigs. – In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte, II, 1904, 434-442
32. (1905): Über historische Entwicklung. 6 Vortr.-Gotha, Perthes
33. (1906): Bemerkungen zur italienischen und fränkischen Precaria. – In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte, IV, 1906, 340-348
34. (1906): Die wirtschaftliche Entwicklung Italiens im frühen Mittelalter. – Vortrag auf dem Deutschen Historikertag in Stuttgart.
35. (1908): Theodor Mommsen. Biographische Skizze.- Gotha, Perthes
36. (1909): Grundherrschaft und Bureaukratie im Kirchenstaate vom 8. bis zum 10. Jahrhundert. – In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte, VII, 1909, 142-158
37. (1909): Eine Episode aus der Geschichte von Amalfi. – In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte, VII, 486-494
38. (1912): Zu K.J. Neumanns älterer römischer Geschichte. – In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte, X, 143-151
39. (1912): Das Latinerbündnis des Sp. Cassius. – In: Wiener Studien für klassische Philologie, XXXIV, 1912, 265-269
40. (1913): Ein Kapitel vom spätantiken und frühmittelalterlichen Staate. - Berlin, Kohlhammer
41. (1913): Italy under the Lombards. – In: The Cambridge Medieval History, II, 1913, 194-221
42. (1913): Imperial Italy and Africa (Administration). – In: The Cambridge Medieval History, II, 1913, 222-235
43. (1911): Christenthum und Sozialismus. Vortrag im Sozialwissenschaftlichen akademischen Vereine in Czernowitz. 2.Aufl.
44. (1916): 100 Jahre italienischer Geschichte 1815-1915. (Die Grundlagen des modernen Italien.) - München, Müller 1916.
45. (1919): Weltgeschichte in gemeinverständlicher Darstellung. In Verbindung mit Georges Bourgin, E(ttore) Cicotti, E(rwin) Hanslik, S(igmund) Hellmann (etc.) (Hrsg.) Gotha 1919 [Hartmanns Weltgeschichte I]
46. (1923): Ältere römische Geschichte [Hartmanns Weltgeschichte III], 1-55
47. (1910): Der Untergang der antiken Welt. 6 volkstümliche Vortr. 2. veränd. Aufl.- Wien, Heller 1910 [erste Auflage 1903]

48. (1924): Kurzgefasste Geschichte Italiens von Romulus bis Viktor Emanuel. - Gotha, Perthes A.G.

Rezensionen: (Auswahl)

49. (1892): „Max Weber, Die römische Agrargeschichte“. – In: Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik, V, 1892, 215-218
50. (1896): „Ed. Meyer, Die wirtschaftliche Entwicklung des Altertums“. – In: Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, IV, 1896, 153-157
51. (1897): „K. Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen auf geschichtlicher Grundlage“ und „Hilfsbuch zu den Belehrungen usw.“. – In: : Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, V, 1897, 213-222
52. (1901): „Monumenta Germaniae, Gesta pont. Rom. I ed. Th. Mommsen“. – In: Historische Zeitschrift, LXXXVII, 1901, 82-86
53. (1903): „Prinz Alois Lichtenstein, Das Reich der Römer“. – In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, I, 1903, 127f
54. (1904): „K. Lamprecht, Deutsche Geschichte, 2. Ergänzungsband, 1. Hälfte“. – In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, II, 1904, 166-176
55. (1905): „Ernst Mayer, Die angeblichen Fälschungen des Dragoni“. – In: Mitteilungen des Institutes, 1905, XXVI, 659-667
56. (1906): Erwiderung [auf die Replik E. Mayers]. – In: Mitteilungen des Institutes, XXVII, 1906, 376-378
57. (1908): „H. Kretschmayr, Geschichte von Venedig, I. Band“. – In: Mitteilungen des Institutes, XXIX, 1908, 341-346
58. (1914): „F. Schneider, Die Reichsverwaltung in Toskana, I. Band“. – In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, XII, 1914, 313-317
59. (1914): „G. Luzzatto, I servi nelle grandi proprietà ecclesiastiche Italiane“. – In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, XII, 1914, 317f

Aufsätze, Artikel zum Thema Volksbildung und Politik sowie populärwissenschaftliche Arbeiten (nach STIFTER/DOSTAL 2000; ergänzt durch eigene Recherche)

1. (1893): University-Extension in England. In: Sozialpolitisches Centralblatt, 3. Jg. 1893/94, S. 286-287
2. (1901): Über Volkshochschulen. In: Pädagogisches Jahrbuch, 24. Jg., Wien 1901, S.34-42
3. (1901): Volksbildung und Ethik. Offener Brief an Herrn Dr. Fr. W. Foerster. In: Die Zeit, Nr. 350, 1901, S. 165
4. (1902): Der Niedergang der deutsch-österreichischen Universitäten. In: Die Nation (Berlin), 19. Jg., (1902), Nr. 43, S.678-680
5. (1903): Dem Volk sein Haus! Leserbrief in Zeitung vom 31. Mai 1903 (ohne Quellenangabe). ÖVA-Bestand Volksheim, 146, Geschichte des Volksheims in Zeitungsausschnitten 1901-1912
6. (1903): Der Untergang der antiken Welt. Sechs volkstümliche Vorträge, Wien 1903 (Leipzig 1910)
7. (1903): Die Salzburger Hochschulkurse. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 3. Jg., Heft 43, 1903, S. 683-684

8. (1903): Theodor Mommsen (Geboren am 30. November 1817, gestorben am 1. November 1903). Aus einer Vorlesung von Dr. L. M. Hartmann. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 3. Jg., Heft 47, 22. November 1903, S. 737-739; 3. Jg., Heft 48, 29. November 1903, S. 753-755
9. (1904): Der erste deutsche Volkshochschultag (1904 in Wien, übernommen aus: Die Nation XXI, Nr. 27) In: Das Wissen für Alle, Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 4. Jg., Nr. 20, 1904, S. 316
10. (1905): Arbeiterschaft und Volksbildung. In: Die neue Gesellschaft. Sozialistische Wochenschrift, Berlin 1905, Bd. 1, Heft 6, S. 70-71
11. (1905): Das Volksbildungswesen in Wien. In: Die neue Gesellschaft. Sozialistische Wochenschrift, Bd. 1, Heft 21. Berlin 1905, S. 249-250
12. (1905): Das Wiener Volksheim. In: Die neue Zeit, Stuttgart 4. November 1905, S. 202-204
13. (1905): Die Anfänge Roms. Volksthümlicher Universitätskurs. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 5. Jg., Heft 42, 15. Oktober 1905, S. 662-664; 5. Jg., Heft 43, 22. Oktober 1905, S. 677-680; 5. Jg., Heft 44, 29. Oktober 1905, S. 693-696; 5. Jg., Heft 45, 5. November 1905, S. 709-710; 5. Jg., Heft 46, 12. November 1905, S. 725-727; 5. Jg., Heft 47, 19. November 1905, S. 743-745; 5. Jg. Heft 48, 26. November 1905, S. 757-759; 5. Jg., Heft 49, 3. Dezember 1905, S. 773-776 und 5. Jg., Heft 50, 10. Dezember 1905, S. 790-792
14. (1906): Der I. Internationale Volksbildungskongreß in Mailand. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 6. Jg., Heft 48, 1906, S. 531-532
15. (1906): Der zweite deutsche Volkshochschultag in Berlin (23. und 24. April 1906). In: Neue Freie Presse vom 27. April 1906
16. (1906): Die Universität für das Volk, In: Neues Wiener Journal, 14. November 1906
17. (1906): Ein Journalist anno 1848. In: Das Wissen für Alle. Volksthümliche Vorträge und populär-wissenschaftliche Rundschau, 6. Jg., 1906, S. 67-69
18. (1906): O du mein Österreich! In: Neue Freie Presse vom 19. Oktober 1906
19. (1908): Die deutsche Volkshochschulbewegung. In: Dokumente des Fortschritts, 1. Jg., Berlin 1908, S. 446-450
20. (1908): Die Universität und die Arbeiter. In: Arbeiterzeitung vom 27. März 1908
21. (1908): Volksprofessoren. In: Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages, am 27. April 1908, Leipzig 1908
22. (1909): Zur Frage der nationalen Minoritätsschulen. In: Der Kampf, 3. Jg., Nr. 2, 1909, S.59-63; 3. Jg., Nr. 5, 1910, S. 209-212
23. (1910): Das Volkshochschulwesen. Seine Praxis und Entwicklung nach Erfahrungen im Wiener Volksbildungswesen (= Flugschrift zur Ausdruckskultur, 66) München 1910, S. 1-15. Abgedruckt in: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Bildung-Freiheit-Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von Hans Altenhuber / Aladar Pfniß, Wien 1965, S. 115-130
24. (1910): Der Untergang der antiken Welt. Sechs volkstümliche Vorträge, Wien-Leipzig 1910. In: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.119-134
25. (1910): Oesterreich Deutschtum und Freiheit.- München, Nationalverein 1910
26. (1910): Österreich und die Volksbildung. In: Der Morgen, 25. Dezember 1910
27. (1911): Das Wiener Volksheim. Zur zehnjährigen Gründungsfeier. In: Arbeiter-Zeitung vom 26. Februar 1911

28. (1911): Das zehnjährige Jubiläum des „Volksheims“. Die Festsitzung. In: Neue Freie Presse vom 27. Februar 1911
29. (1911): Entwicklung des Volksbildungswesens in Österreich. In: Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung, 1. Bd., Heft 1/2, 1911, S.347-352
30. (1911): Fortbildung in Wien-Zentral-Bibliothek-Volksbildungs-Verein-Eduard Reyer. Offener Brief. - Wien, Groak 1911
31. (1911): Vom Klerikalismus. In: Der Kampf, 4., Jg., (1911), Nr. 9, S.398-400
32. (1912): Die Nation als politischer Faktor. In: Verhandlungen des 2. Deutschen Soziologentages, Berlin 1912, S. 80-97. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.135-151
33. (1912): Zur nationalen Debatte. In: Der Kampf. 5. Jg., 1912, Nr. 4, S. 152-154. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.161-166
34. (1913): Verhandlungen des Zweiten Deutschen Soziologentages vom 20.-22. Oct. 1912 in Berlin. Reden und Vorträge von Alfred Weber, Paul Barth, F. Schmid, (etc.) Tübingen 1913. Schriften der Deutschen Ges. für Soziologie. 1,2.
35. (1914): Die Volksbildung im Kriege. In: Arbeiter-Zeitung vom 24. September 1914
36. (1914): Eduard Reyer gestorben. In: Arbeiter-Zeitung vom 13. Juli 1914
37. (1914): Jodl und die Volksbildung. In: Arbeiter-Zeitung vom 17. Juni 1914
38. (1915): Der Krieg in der Weltgeschichte, Wien 1915 (Zur Zeit und Weltlage 3)
39. (1915): Eine Ergänzung. In: Arbeiter-Zeitung. 12.8.1915, S. 3
40. (1915): Über die Ursachen des Weltkrieges. In: Scientia. 9. Jg., 1915, Bd. 17, S. 359-373
41. (1916): Christentum und Sozialismus. 3.Aufl. München 1916., siehe: Schriften des sozialwissenschaftl. akademischen Vereins in Czernowitz. 3
42. (1916): Das Wesen der Politik. In: Festschrift für Lujo Brentano zum 70. Geburtstag, München, Leipzig, 1916, S. 215-222
43. (1916): Die Kriegsursachen und die Friedensfrage von Eugenio Rignano. Nebst einl. Kritiken von Ramsay Muir. Zürich 1916
44. (1916): Karl Lamprecht. In: Vierteljahrschrift für Social-und Wirtschaftsgeschichte. 13. Jg., 1916, S.209-212
45. (1917): Das Andenken der Mutter. Zur Erinnerung an Bertha Hartmann, für ihre Freunde aufgezeichnet von ihrem Sohne.- Wien, Gistel & Cie. 1917. 40 S. mit (5 Taf.)
46. (1917): Das Wiener Volksbildungswesen im Kriege. In: Volksbildungsarchiv, 5. Jg., 1. Heft, Berlin 1917, S. 277-279
47. (1917): Lebensmittelversorgung im Kriege. - (Cassel, Weber & Weidemeyer 1917.) SA. Aus: Votr.2 aus dem 1.Lehrg. des stellv. Generalkommandos XI. A.K. für vaterländischenVolksunterricht
48. (1917): Ueber den Beruf unserer Zeit. Optimistische Betrachtungen. In: Der Aufstieg.2, Wien 1917
49. (1918): Deutschland und wir. In: Der Kampf. 11. Jg., 1918, Nr. 4, S. 215-219
50. (1918): Engelbert Pernerstorfer. In: Der Kampf. 11. Jg., 1918, Nr. 2, S. 65-71
51. (1918): Viktor Adler. In: Der Kampf. 11. Jg., 1918, Nr. 12, S. 773-776
52. (1919): Demokratie und Volksbildung. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesen in Deutsch-Österreich, 1. Jg., Heft 1, Wien-Leipzig 1919, S. 18-21. Abgedruckt in: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.):

- Bildung-Freiheit-Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Eine Auswahl von Hans Altenhuber / Aladar Pfniß, Wien 1965, S. 131-134
53. (1921): Die nationale Grenze. Vom soziologischen Standpunkt, Wien 1921
54. (1921): Ein Kulturjubiläum. Zum zwanzigsten Geburtstag des Ottakringer Volksheims. In: Arbeiter-Zeitung vom 24. April 1921. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.177-178
55. (1921): Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung. In: Der neue Geschichtsunterricht. Verhandlungen des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages in Dresden, Berlin 1921
56. (1921): Grossdeutsch oder Kleindeutsch? Ein Appell von den schlecht unterrichteten Regierungen an die besser zu unterrichtenden Völker.- Gotha, Perthes A.G. 1921
57. (1921): Volksbildung und Klassenkampf. In: Der Zeitungsbeamte vom 15. April 1921
58. (1921): Volkshochschulen und Volksprofessuren. In: Arbeiter-Zeitung vom 30. Dezember 1921. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.179-181
59. (1922): Der Student in der Gesellschaft. In: Arbeiter-Zeitung. 24.12.1922, S. 6
60. (1922): Zur Soziologie der Revolution. In: Verhandlungen des 3. Deutschen Soziologentages, Kiel 1922, S. 24-39
61. (1923): Die bürgerliche Revolution von 1848. In: Arbeiter-Zeitung. 11.3.1923, S. 8
62. (1923): Frage an den Rasseforscher Frank. In: Arbeiter-Zeitung. 1.3.1923, S. 5. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.167-170
63. (1924): Arbeitererziehung und Klassenkampf. In: Arbeit und Wirtschaft, 2. Jg., Heft 18, 1924, S. 770-774
64. (1924): Grundlagen einer Universitätsreform. In: Der Kampf. 17. Jg., 1924, Nr. 4, S. 142-145. Abgedruckt in: Wilhelm Filla/Michalea Judy/Ursula Knittler-Lux (Hg.): Aufklärer und Organisator Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann (=Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung, 17) Wien 1992, S.183-188
65. (o.J.): Der Diener Staat in der Theorie und Praxis des Klerikalismus. - Wien, Verl. d.V.Freie Schule o.J. 15

Anhang 2: Brief von Ludo Moritz Hartmann an Friedrich Jodl

23.1.05

Dr. L.M. Hartmann
Wien 1, Rathausstr. 15

Sehr geehrter Herr Professor!

Ihr Name kann allerdings auf den circulierenden Aufrufen nicht mehr getilgt werden, wird aber natürlich auf den neuen Auflagen nicht mehr erscheinen. Indess dienen diese alle vorläufig nur zur weiteren Sammlung von Unterschriften, so dass in der definitiven Publikation natürlich Ihrem Wunsche nachgekommen werden wird.

Was die Sache selbst angeht, so vermag ich Ihre Ansicht nicht zu theilen. Wir sind auch vielfach auf Widerstand gestossen, haben aber immerhin schon gegen 70 wertvolle Namen gesammelt. Die Art des Widerstandes hat aber wenigstens mir nur um so deutlicher bewiesen wie notwendig schon eine Aktion, wie wir sie planen, geworden ist. Da sind auf der einen Seite die Lauen, die niemals ausgehen u. die gerade bei uns sich noch etwas auf ihre Lauheit einbilden u. jene ausserordentlich kluge Politik vertreten, deren Resultate wir seit 40 Jahren in Oesterreich bewundern können. Abgesehen von diesen ganz Gescheiten sind aber die merkwürdig Vielen, die wie wir gesehen haben, schon heute dadurch abgehalten werden den Klerikalismus Front zu machen, dass dieser schon alle Fäden der Verwaltung in der Hand hat und im Stande ist, sie in irgendwelchen materiellen Interessen zu schädigen; z.B. ein Vater, der eine sehr angesehene Stellung eingenommen hat u. der heute nicht mitzuthun wagt, weil er zwei Töchter hat, die Lehrerinnen sind u.s.w.

Ich glaube, dass man niemals weiterkommt, wenn man diese Widerstände berücksichtigt, sondern immer weiter in den Sumpf hineingerät, ich glaube, daß, je länger man wartet, desto größer naturgemäß einige Gruppen dieser Widerstände sein werden, es um so schwerer sein wird, andererseits den Männern de bonne volonté, die nicht ganz unabhängig sind, in der Vereinigung einen Rückhalt zu gewähren. Sie wissen, daß ich Sozialdemokrat sans phrase bin; allein ich kann mich eines schmerzlichen Gefühls nicht erwehren, wenn ich sehe, daß die Intelligenz bei uns in einer Weise politische abdicirt, daß sämtliche Kulturinteressen allein und ausschliesslich von der Arbeiterschaft vertreten werden müssen, sogar die Schulinteressen, die einmal als specifisch liberale Interessen gegolten haben. Verzeihen Sie, bitte, diese Expektionen. Aber Sie mögen sie dem Umstande zugute halten, dass ich erstaunt und schmerzlich davon gerührt bin, dass auch Sie sich von diesen Widerständen bestimmen lassen – Uebrigens werden wir mit dem Aufrufe erst an die Oeffentlichkeit treten, wenn wir des Erfolges gewiss zu sein glauben. Sollte diese Sache aber nicht gelingen, so ist es eben eine Bankrotterklärung mehr für die Bourgeoisie. Habeant sibi!

Es grüßt Sie vielmals

Ihr ergebener
L.M. Hartmann

Quelle:

GLASER, Ernst: Zur Geschichte des ‚Vereins Freie Schule‘.- In: VGA, 3 (1978), S. 100f

Anhang 3: „An die Herren Vortragenden:“

Das Komitee für die volkstümlichen Universitätskurse hält es für angemessen, den Herren Dozenten dieser Kurse mit Rücksicht auf die Neuheit und Schwierigkeit der von ihnen übernommenen Aufgabe im folgenden die Hauptpunkte zusammenzustellen, aus welchen eine Richtschnur für die Art und Weise des Vortrages und des Unterrichtes gewonnen werden kann.

Wenn der Vortrag nützlich wirken soll, so muß er vor allem klar sein.

Der Vortragende darf gar keine Kenntnisse in dem von ihm vorgetragenen Wissensgebiete bei seinen Hörern voraussetzen und soll namentlich auch technische Ausdrücke und Fremdworte so lange vermeiden, bis er sie erklären kann. Er wird gut daran tun, überall wo es angeht, an Vorgänge anzuknüpfen, die den Hörern aus der Erfahrung des täglichen Lebens bekannt sind. Die Hörer der volkstümlichen Kurse sind den Schülern der Mittelschulen an praktischer Erfahrung um eben so viel überlegen, wie sie hinter ihnen an theoretischem Wissen zurückstehen. Deutlicher als die beste abstrakte Auseinandersetzung ist die Anschaulichkeit, wenn sie mit der Erklärung des beobachteten Vorganges verknüpft ist. Der Vortragende muß frei sprechen, um den dringend notwendigen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler in jedem Augenblicke ummodellieren zu können; alle Erfahrungen beweisen, daß gelesene Vorträge die Hörer abschrecken. Der Vortragende kann vom Publikum verlangen, daß es seinen Gedankengängen folgt, wenn diese logisch und sprachlich klar sind und wenn der Gegenstand an sich Interesse erweckt. Er braucht deshalb nicht den ernsthaften Lehrzweck der Vorträge aus dem Auge zu lassen, um ein rein äußerliches Interesse durch Heranziehung schiefer Analogien oder durch ein Überwuchern von nicht zur Sache gehörigen oder nicht erklärten Demonstrationen zu erwecken.

Auch das Programm, das jeder Hörer vor Beginn der Vorlesungen erhält, soll dazu beitragen, den Schülern das Verständnis zu erleichtern, indem es ihrem Gedächtnisse zu Hilfe kommt und Literaturangaben bietet, die es ermöglichen, den Gegenstand der Vorträge weiter zu verfolgen.

Der Anbahnung eines engeren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler soll auch der Unterricht dienen, der sich regelmäßig (im Umfange von einer halben bis zu einer Stunde) an den Vortrag anschließen soll. Der Vortragende soll sich bemühen, die anfängliche Schüchternheit der Schüler zu überwinden, indem er ihnen leichte Fragen stellt, die in der

nächsten Stunde von den sich meldenden Hörern zu beantworten sind. Ferner soll er die Hörer anfeuern, selbst Fragen zu stellen, die sich auf schwierige Teile des Gegenstandes oder auf Gegenstände beziehen, die mit dem Vortrage in Zusammenhang stehen. Auch schriftliche Beantwortung von Fragen soll ermuntert und zugelassen werden. Die Fragen sollen sich möglichst an das Programm anschließen, das jeder Hörer in der Hand hat. So soll der Unterricht zur Vertiefung und Erweiterung des Wissens und zur Aufmunterung der Hörer zu selbstständigem Weiterstudium mit Hilfe der Handbibliotheken dienen.

Es kann den Vortragenden nichts mehr ans Herz gelegt werden, als daß sie nicht glauben, daß ihre Aufgabe mit dem Vortrage abgeschlossen ist, daß vielmehr ein wesentlicher Teil ihrer Wirksamkeit in die persönliche Berührung mit den Schülern zu verlegen ist, durch die sie den Unterricht individualisieren und vertiefen und selbst das erlernen können, was für eine fruchtbringende Wirksamkeit das wichtigste ist: die genaue Kenntnis der Hörschaft, und durch die sie das gewinnen können, was die Basis des ganzen Systems einer freiwillig besuchten Schule ist: das Vertrauen der Schüler.“

Quelle: Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge im Studienjahr 1896/97, Wien 1897, S. 159 zit. n. ALTENHUBER, 1995, S. 143
ident mit: STERN, 1910, S. 46-48

Anhang 4: „Demokratie und Volksbildung“ von Ludo Moritz Hartmann

Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich die Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird eine wirkliche Volksbildung jemals durchgeführt werden, außer auf dem Boden der Demokratie. Das im engeren Sinne sogenannte Volksbildungswesen konnte noch vor einem Vierteljahrhundert als die Liebhaberei einiger Weniger angesehen werden und fand nur soweit Stütze, als die kleine Schar wohlmeinender Idealisten sich in ihrem Dienst stellte oder die Arbeiterorganisationen nach dem Beispiel Lassalles die Volksbildungsarbeit mit ungenügenden Mitteln in die Hand nahmen. Heute ist das Volksbildungswesen in der neuen deutsch Reichsverfassung verankert, in deren Artikel 148 es heißt: „Das Volksbildungswesen einschließlich des Volkshochschulen soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Und in Deutschösterreich ist im Unterrichtsamt eine selbstständige Abteilung für das Volksbildungswesen eingerichtet, die sich in eine groß angelegte Organisation, die ganz Deutschösterreich umfassen soll, eingliedert.

Da jetzt, wenn auch nur gemäß den bescheidenen Mitteln, welche unserem Kleinstaat zur Verfügung stehen, das Volksbildungswesen von Staats wegen anerkannt und unterstützt werden soll, ist es doppelt notwendig, die Richtlinien klar zu erkennen, nach denen es sich entwickeln soll, damit nicht verschwendet und damit nicht geschadet wird. Darüber ist man wohl jetzt eines Sinnes, daß das Volksbildungswesen eine notwendige Ergänzung der Schule darstellt, indem es den Schulentlassenen und in der Welt der Arbeit auf irgendeinem Posten Stehenden die Möglichkeit bietet, sich nicht beruflich, sondern im Sinne der allgemeinen Bildung fortzubilden. Es erhebt sich also vor allem die Frage, was das Ziel dieser allgemeinen Bildung ist und welches die Mittel sind, sie Schülern, welche nicht mehr Kinder sind, sondern selbst schon durch das praktische Leben bis zu einem gewissen Grad gebildet worden, näherzubringen.

Man könnte wohl die Prinzipien des Volksbildungswesens ebenfalls in die drei alten Schlagworte der Demokratie zusammenfassen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Aus dem Grundsatz der Freiheit ergibt sich die Lehr- und Lernfreiheit, durch welche das Volksbildungswesen von vornherein der Hochschule nähersteht als der Volks- und der Mittelschule, der ein zwangsläufiger Lehrplan zugrunde liegt. Dem Erwachsenen muß die Gelegenheit geboten werden, sich geistig fortzuentwickeln, aber nicht ein jeder kann bei

demselben Punkt ansetzen. Der Mann, die Frau, die schon zum Individuum herangereift sind, werden dort anknüpfen, wo ihre geistigen Interessen liegen, die sie bisher aus ihrer Umwelt, aus ihrem Beruf u. dgl. gewonnen haben, und die sie nunmehr vertiefen wollen, indem sie lernen, was ihnen bisher systemlos zugeflogen ist, zu ordnen und zu ergänzen.

Es kann für sie daher keinen allgemeingültigen Lehrplan geben. Aber auch in anderer Beziehung wollen sie frei sein, frei vor allem von geistiger Bevormundung, denn was sie vom Volksbildner zu erlangen hoffen, ist nicht ein Dogma, das durch die Predigt vermittelt wird, sondern geistige Freiheit, die Möglichkeit der Wahl. Selbstverständlich wird nichtsdestoweniger jede einzelne Partei versuchen, für ihre Idee zu werben, sei es in Parteischulen, sei es in Vereinen und Versammlungen, und diese Organisationen sind notwendige Bestandteile einer demokratischen Gesellschaft. Aber mit dem eigentlichen Volksbildungswesen haben sie *nichts* zu tun. Der politische Drill ist notwendig, aber zur Bildung einer eigenen Urteils gehört etwas anderes. Um sich ein Urteil zu bilden, gilt der alte Spruch: „Eines Mannes Rede ist keines Mannes Rede, man muß sie hören alle beide.“ Die Wahl zwischen verschiedenen Meinungen ist die Angelegenheit des Individuums, um wählen zu können, muß es jene Anpassungsfähigkeit der Gedanken an die Tatsachen erwerben, die eben das Wesen der allgemeinen Bildung ist und vermittelt wird durch die voraussetzungslose Wissenschaft, das heißt also durch die Wissenschaft, welche nicht von Dogmen ausgeht, sondern in jedem Augenblick bereit ist, eine Voraussetzung, welche sich im Verlauf der Untersuchung als im Widerspruch zu einer neuen Tatsache stehend erweist, bedenkenlos aufzugeben, und neue vorläufige Hypothesen auszubauen, die mit dem gegenwärtigen Stand der Kenntnis der Tatsachen übereinstimmen. So muß das Denkenlernen das Ziel und der Zweck eines jeden echten Volksbildungswesens sein. Wer richtig denkt, der wird das seinen Erfahrungen Gemäße wählen und wird nicht nur ein nützliches Mitglied des Staates und der Gesellschaft, sondern auch seiner Partei sein, weil er weiß, warum er so und nicht anders gewählt hat, er wird der gegebene Hüter der Demokratie und der sichere Verächter der Demagogie sein.

Das Prinzip der Gleichheit erfordert vor allem die *Allgemeinheit* des Volksbildungswesens. Es müssen seine Organisationen allen gleichmäßig zugänglich gemacht werden. Seine Institutionen dürfen nicht, wie heute noch vielfach die Mittelschulen, nur für bestimmte Kasten oder Klassen zugänglich sein., sie müssen sich auf Stadt und Land, auf Mann und Frau, auf Arbeiter und Bürger erstrecken, ebenso wie auf die Angehörigen *aller* Parteien. Gerade deshalb ist es notwendig, daß der Staat eingreift und das Netz der

Volksbildungseinrichtungen derart fördert, daß sie allgemein sind wie die Volksschulen, und wenn der Staat auch dem Erwachsenen die Freiheit gibt, die er dem Kind verweigert, wenn er auch auf den Erwachsenen keinen Bildungszwang ausüben kann, so muß doch die Bildung in dem Sinne sozialisiert werden, daß sie nicht mehr Privileg Bevorrechteter ist.

Der Grundsatz der Brüderlichkeit aber muß sich nicht nur erstrecken auf alle Schüler, sondern auch auf das Verhältnis der Lehrer zu den Schülern. Der Lehrer darf nicht den Anspruch auf unbedingte Autorität erheben, und darf niemals vergessen, daß ihm ein Gleichberechtigter gegenübersteht. Er darf es nicht als Belästigung empfinden, wenn er gefragt wird oder ihm Einwürfe gemacht werden, er muß selbst von seinen Schülern lernen, um durch sie erst zu einem guten Lehrer zu werden. Er darf seine wissenschaftliche Überlegenheit nicht überschätzen und nicht betonen, denn erst dadurch wird er ein richtiger Volksbildner, daß er seine Bildungsschätze und noch mehr seine eigene Gedankenarbeit in die Form gibt, welche sie allgemein zugänglich macht. Das Ideal wäre natürlich ein Volksbildungsbetrieb, der dem Seminar- und Laboratoriumsbetrieb an den Hochschulen entspräche, in dem der Schüler weniger belehrt als zum Erarbeiten des Wissens und der Bildung angeleitet wird. Und wo dies möglich ist, sollen Methoden angewendet werden, welche den Kathederton ausschließen.

Selbstverständlich ist es daher eine der schwierigsten Aufgaben, die Lehrer auszuwählen, welche den höchsten Anforderungen entsprechen. Im allgemeinen wird der beste Lehrer derjenige sein, der auch seinerseits sich seine Bildung selbst erarbeitet hat, wie auch an den deutschen Universitäten die Lehrer- und Forschertätigkeit mit Recht in derselben Person vereinigt sind. Wenn aber das Selbstdenken einer der wichtigsten Voraussetzungen ist und *der* niemals ein guter Lehrer sein kann, der aus drei Büchern einen Vortrag zusammenstoppelt, den er, kurz bevor er vor seinen Hörer steht, mit Mühe zusammengekleistert hat, so muß ihm doch auch die Gabe eignen, vor nicht vorgebildeten Hörern, bei denen er nicht wie an der Universität bestimmte Kenntnisse und Methoden voraussetzen kann, das Wesentliche derart herauszuarbeiten, daß dem Hörer sich einprägt, was demjenigen wertvoll ist, der sich unterrichten will, ohne Spezialist zu werden. Es müssen also in dem volkstümlichen Lehrer zwei Eigenschaften vereinigt sein, die scheinbar aus sehr verschiedenen Wurzeln entspringen. Bei der Auswahl der Lehrer müssen beide geprüft werden. Deshalb ist in dem Organisationsstatut für das Volksbildungswesen zweierlei vorgesehen, einerseits ein demokratischer Aufbau von unten her, der die unmittelbaren Bedürfnisse der Hörerschaft zur Geltung bringt, und andererseits der Einfluß

der Hochschulen, welche ihrerseits darauf hinarbeiten müssen, daß jeder Dilettantismus in der Person und in der Sache ausgeschaltet wird. Auf diese Weise soll die Gewähr dafür geschaffen werden, daß der Bund zwischen der Wissenschaft und den breiten Schichten der Bevölkerung noch fester geschlossen wird.

Quelle: HARTMANN, Ludo Moritz (1920): Demokratie und Volksbildung. – In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutsch-Österreich. Wien und Leipzig, 1. Jg (1920), Heft 1, S. 18ff

Anhang 5: Aufruf zur Gründung eines Volksheimes (Volkshochschule) (1901)

„In vieljähriger, emsiger Arbeit haben die Arbeiterbildungsvereine, der Volksbildungsverein, der Verein Centralbibliothek und die Universität selbst das Volksbildungswesen in Wien derart gefördert, daß Wien den Vergleich mit anderen Städten des europäischen Continents nicht zu scheuen braucht. Die Volksbibliotheken verzeichnen jährlich Millionen Bücherentlehnungen, die Course und Vorträge an 1,000.000 Hörer, auf dem Gebiet der volkstümlichen Kunstpflege ist mancher vielversprechende Anfang gemacht. All dies wurde mit verhältnismäßig sehr geringen Mitteln erreicht, aber all dies zeigt auch nur den Weg, auf dem wir vorwärts schreiten müssen, um das Bildungsbedürfnis der Massen dauernd zu befriedigen, um einem Theile unserer socialen Pflichten gerecht zu werden.

Wir müssen eine Concentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, einen weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbstthätigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit den Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Theile auch, soweit es nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.

Aus dem Kreise der Hörer der volkstümlichen Universitätscourse wurde die Anregung gegeben, nach dem Muster der englischen Anstalten und der französischen Université populaire ein Volksheim, eine Volkshochschule zu gründen, in der den Hörern der volkstümlichen Course Gelegenheit geboten würde, ihr Wissen durch gut geleitete Lektüre und durch Specialcourse zu erweitern und zu vertiefen, und das zu erlangen, was nur durch den persönlichen Umgang zwischen Lernenden und Lehrenden, nur durch Individualisierung gewonnen werden kann. Im Volksheim sollen Lese-, Bibliotheks-, Vortragsräume vereinigt sein mit Räumen, in denen musicalische Productionen oder physikalische Demonstrationen stattfinden oder Wanderausstellungen von Kunstwerken organisirt [sic!] werden. Andere gemeinnützige Einrichtungen der verschiedensten Art sollen sich anschließen, bis das Volksheim, die Volkshochschule, zu einem wirklichen Volkspalaste ausgestaltet ist.

Dies kann nur erreicht werden durch das Zusammenwirken aller Corporationen, die sich die Hebung der Volksbildung zum Ziele setzen, durch die Mitarbeit aller Lehrer, vom Hochschullehrer bis zum Volksschullehrer, aller Freiwilligen der Volksbildung, ob sie nun

Bildung geben oder empfangen wollen. Im Zusammenarbeiten werden durch den gegenseitigen Verkehr Alle lernen und Alle lehren.

Wir behalten unverrückt das letzte Ziel, den Volkspalast, im Auge; wir werden ihm umso rascher nahe kommen, je stärker die Beteiligung aus allen Kreisen der Bevölkerung ist. Wir sind uns bewußt, ein Werk zu beginnen, das erhaben sein soll über die Streitigkeiten des Tages; deshalb schließen wir Niemanden aus und heißen Jeden willkommen.“

Unterzeichnet von:

Bachofen von Echt jun., Goswina v. Berlepsch, Edm. Bernatzik, Tina Blau, K. Brockhausen, K. Bulwas, Marie v. Ebner-Eschenbach, V. v. Ebner, G. v. Escherich, Else Federn, L. Finke, A. Freißler, Friedrich Frey, E. v. Fürth, Karl Furtmüller, M. E. delle Gracie, Max Gruber, Michael Hainisch, Ludo Moritz Hartmann, Josef Heily, Rud. Herbst, Fritz v. Hertz, J. Himmelbaur, W. Jerusalem, Friedrich Jodl, Paul Kövari, Josef Kuntze, Anton Lampa, Eduard Leisching, Josef Lewinsky, Ernest Mach, G. Marchet, Rosa Mayreder, Emil Marriot, Ad. Menzel, L. Michalek, Laurenz Müllner, Julius Ofner, Albrecht Penck, Engelbert Pernerstorfer, Georg Reimers, Eduard Reyer, Ferdinand v. Saar, W. Schiff, J. Schipper, G. Schmiedl, E. Schrutka v. Rechtenstamm, Albert Schwab, G. Seidler, Karl Seitz, Franz v. Sprung, Adolf Stöhr, Eduard Suess, Heinrich Swoboda, Julius Tandler, Fr. Tezner, Karl Toldt, R. Wallaschek, R. v. Wettstein, Albrecht Wickenburg, Ad. Zemann, Emil Zuckerkandl, Karl Zwirner.

Urkunde, die am Grundstein des neuen Hauses 1904 hinterlegt wurde:

„Arbeiter, Bürger und Hochschullehrer gründeten den Verein ‚Volkshaus‘ als eine Stätte höherer wissenschaftlicher Ausbildung und reichen künstlerischen Genusses für die breiten Schichten des werktätigen Volkes. Mögen in diesem Hause des Volkshauses, als Heim der freien hohen Schule des Volkes, durch die Strahlen des Lichtes die Köpfe erhellt und die Herzen erwärmt werden; Vertiefung und Erhebung des Lebens bedeute es allen Aufwärtsringenden und diene den besten Kräften der Zukunft.“

Quelle: BRÜNDL, Wilhelm (1959): Eigenart und Entwicklung des Wiener Volkshochschulen, Selbstverlag des Bundesministeriums für Unterricht, Wien, 1959, S. 109-112

Anhang 6: „Ludo Hartmann“ von seiner Tochter Else Paneth (ohne Jahresangabe)

Wenn die Schleier allmählich weichen, die der erste dumpfe Schmerz über die geliebte Gestalt gezogen, so tritt vor unser inneres Auge nicht das Bild des Toten in seiner letzten Ausprägung, sondern zeitlos, gleichsam als Idee tritt uns der Mensch entgegen, wie er war – wie wir ihn verstanden haben. So steht er nun vor mir, nicht mehr gebeugt und alt, wie in den letzten Monaten seines Daseins, sondern elastisch und kraftvoll, wie ich ihn so oft in Wien zur Arbeit habe schreiten sehen, selbstbeherrscht und sicher, wie es seinem Wesen entsprach. Denn durch diesen Menschen ging eine klare Linie ungebrochen hindurch, und wer Ludo Hartmann begreifen will, braucht sich nicht mit spaltender Psychologie abzugeben – ganz ist er gewesen in seinem Wollen und seinem Tun, und nur als Ganzer kann er erfaßt werden.

Er hat in den letzten Monaten begonnen, eine knappe Lebensgeschichte zu schreiben; leider ist er nicht damit zum Abschluß gekommen. In diesem Aufsatz wollte er offenbar dartun, wie seine Entwicklung vom nationalen Demokraten, der traditionell im Ideenkreis von 1848 wurzelte, zum radikalen, aber immer noch nationalen Sozialisten eine zwangsläufige war, zwangsläufig in dem Sinne, daß er überzeugt war, daß jeder, der aus dieser Schule kommend mit offenen Augen die weitere politische Entwicklung betrachtet hätte, notwendig den gleichen Weg hätte gehen müssen. Er hat diesen Weg in früher Jugend klar erkannt und ihn eingeschlagen mit der Entschiedenheit, die Hemmungen kennt, aber niemals Katastrophen.

Am 13. März des Jahres 1882 standen zwei Knaben am Grabe der Revolutionsopfer von 1848 in Wien und legten einen Kranz mit schwarz-rot-goldner Schleife nieder: Ludo Hartmann und sein Freund Stefan Bauer. So steht seine erste „politische“ Tat schon unter dem Zeichen, dem er ein ganzes Leben lang treu geblieben ist. Zugleich war es der erste Konflikt seines jugendlichen Bekennermutes mit der Staatsgewalt, die sich vorläufig noch verkörperte in einem mit der Relegation drohenden Kollegium von Gymnasiallehrern. Den zweiten Konflikt hatte er als Student, da er sich für einen Mann einsetzte, der wegen irgendeines Vergehens arretiert werden sollte und dabei von dem betreffenden Polizisten gröblich mißhandelt wurde. Hartmann wurde damals wegen „Widerstands gegen die Staatsgewalt“ verurteilt. Eindeutig zeigt sich schon in diesen Jugenderlebnissen nicht nur die Richtung seines ganzen Strebens, sondern auch der revolutionäre Mut und das innerliche glühende Temperament, die die treibenden Kräfte dieses Strebens waren. Dank

seiner großen Selbstbeherrschung hat er späterhin dies Temperament so zu zügeln verstanden, daß es im täglichen Leben kaum mehr zum Ausbruch kam, durch seine Reden aber schlug es oft zündend hindurch. Das liberale Bürgertum, dessen alte freiheitliche Interessen er im besten Sinne vertrat, war oft geneigt, über dem Idealisten den praktischen revolutionären Sozialisten zu übersehen. Mit Unrecht. Denn selbst wenn ihn seine Forschungen nicht zum theoretischen Marxisten gemacht hätten, auf dem bürgerlichen Standpunkt hätte er temperamentmäßig niemals bleiben können, weil ihn sein revolutionäres Ethos der Partei der Entrechteten zuführte.

Daß aber innerhalb dieser Partei sein ganzes Streben darauf gerichtet war, den Proletariern jene geistigen Güter zugänglich zu machen, die man ihnen nicht zuteil werden ließ, ist der Ausdruck seines innersten Wesens. Denn der überzeugte Materialist hatte für materielle [sic!] Güter keinen Sinn. Nicht nur, daß er fast asketisch war in Allem, was seine eigenen Bedürfnisse betraf, sondern weit darüber hinaus war ihm jegliche Erörterung dieser Dinge störend, beinahe peinlich. Ihm war der Mensch zu wertvoll, um sich über Derartiges den Kopf mehr zu zerbrechen, als unbedingt erforderlich, und das Leben, voll Liebe, Erkenntnisdrangs und rastlosen Strebens, zu kurz und vor Allem zu schön dazu. Aus dieser Anschauung heraus hat er es auch stets verstanden, wo es nottat, mit Geradheit und Selbstverständlichkeit zu fordern.

Wie ihn sein Gerechtigkeitssinn dazu getrieben hat, die Wiener volkstümlichen Universitätskurse ins Leben zu rufen, das Athenäum und das Volksheim zu gründen und schaffend mitzuarbeiten am Volksbildungsverein, hat Prof. Lampa in seiner kleinen Schrift sehr schön erzählt. Aber außerdem hat wohl noch Eines mitgewirkt, als Ludo Hartmann die Wiener Volksbildungsstätten schuf, um möglichst vielen Menschen geistige Befreiung zu vermitteln, jene Stätten, die für das ganze deutsche Volksbildungswesen vorbildlich geworden sind: er war begeisterter Lehrer, Lehrer von Gottes Gnaden, wie er denn auch mütterlicherseits einer alten Schulmeisterfamilie entstammte, und wenn ihm habsburgische Borniertheit den Kreis seiner Universitätslehrtätigkeit durch lange Zeit bedeutend eingeschränkt hat, so ist sein großes Talent darum doch nicht brach gelegen, weil er es vor einem anderen Forum verwerten konnte. Auch uns, seine Kinder, hat er einst als Lehrer eingeführt in seine Gedankenwelt, soweit sie Kindern zugänglich war. Erst viel später habe ich verstanden, welche Meisterschaft und Klarheit der Darstellung dazu gehörte, unsere Begeisterung für den Gegenstand, den er vortrug, zu wecken, und dabei doch die vollste, gewissenhafteste Objektivität zu wahren, die ihm als Forscher höchste Pflicht war. Nie ist

er pathetisch geworden, und dennoch hat er uns mitgerissen. Denn es besaß Eines im höchsten Maße: Sinn für das Wesentliche. Wie er im Leben immer großzügig war, so hat er es auch als Lehrer verstanden, die großen Zusammenhänge hervorzuheben und seine Schüler nie mit Unwesentlichem zu beschweren. Dabei war er von der Wahrheit des Satzes, den er einst seiner Doktordisputation verfochten hatte: „Es gibt Gesetze in der Geschichte, und sie lassen sich nachweisen“, auch späterhin vollkommen überzeugt; er verfiel aber nie in den Fehler, ihre Allgemeingültigkeit etwas der naturwissenschaftlichen gleichzusetzen, und wahrte sich so, dem Dogma gegenüber, seine wissenschaftliche Objektivität. – Was er als Forscher gewesen ist, haben Berufenere als ich an anderer Stelle geschildert.

Nach der Revolution wurde Hartmann Gesandter der Republik Deutschösterreich im Reich. Daß er auf diesen Posten gestellt wurde, war ein Vermächtnis Viktor Adlers, mit dem ihn seit den Jugendjahren treue Freundschaft verbunden hatte. Nun schien es, als ob der Jugendtraum, unser aller deutsche Sehnsucht endlich in Erfüllung gehen wollte. Im Zeichen des Anschlusses ist es Ludo Hartmann gelungen, alle Parteien zu vereinigen, und viel Freundschaft hat er in Berlin von allen Seiten erfahren. Dennoch war ihm der Sieg nicht beschieden. Das Diktat von Versailles und wohl auch das Zögern der Leute, die erst nach der richtigen Brille suchen müssen, damit eine große Idee in ihrem Gesichtskreis paßt, hat die Verwirklichung des großdeutschen Einheitsgedanken aufgeschoben. Als der erste Gesandte Deutschösterreichs bei der Deutschen Republik von seinem Posten nach Wien zurückkehrte, war er enttäuscht, aber keineswegs gebrochen. Denn mit gewalttätigen Störungen hatte er als praktischer Politiker rechnen gelernt – an der Konsequenz der Weltgeschichte hat er nie gezweifelt.

Ludo Hartmanns politisches Leben war ein Kampf ums Recht, um die Menschenrechte in jeder Form. Wohl hat er für manche dieser Rechte mehr und öffentlicher gestritten, aber seine Güte und innige Menschenliebe gab ihm das unmittelbare Gefühl für jede Art Unrecht, das geschieht, und gegen fast jede hat er gelegentlich gekämpft. So ist er eingetreten für Frauenrechte und Freiheit in der Kindererziehung, so war er auch bereit, sich einzusetzen gegen jedes persönliches Unrecht, wenn jemand hilfeschend zu ihm kam. Er war entschieden in seiner Parteinahme, entschieden auch in der Wahl seiner Mittel. Aber stets blieb ihm dabei bewußt, daß in und über jeder Parteinahme im entwicklungsmaßigen Geschehen noch Eines steht: jenes Recht, dessen Überzeitliches

unsere Ethik zu abstrahieren versucht. In diesem Sinne hat er sich an die Worte gehalten, die einst Heinrich Homberger dem Knaben ins Stammbuch schrieb:

Wer Recht hat und nicht Recht behält,
Der kommt nicht weiter in der Welt.
Wer Recht behält, doch ohne Recht zu haben,
Fällt etwas später in den Graben.
Behalte Recht und habe Recht,
Nur das ist sicher, das ist echt!

Quelle: Else Paneth (o.J.): „Ludo Hartmann“, Nachlaß-LMH, Haus-, Hof- und Staatsarchiv, Karton 1, Konvolut 10 und Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), Bestand Volksheim Ottakring

Anhang 7: Brief von Prof. Wettstein an k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht

Hohes k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht in Wien!

Stempel: K.K.MINISTERIUM F. CULTUS u. UNTERRICHT

EINGELANGT 27. Jun. 1906 Z: 25702

In seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Ausschusses für volkstümliche Universitäts-Kurse der Wiener Universität beehrt sich der ergebenst Gefertigte, an das hohe k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht nachstehende Darlegung zu richten.

Dem Gefertigten ist bekannt geworden, daß der Secretär des Ausschusses für volkstümliche Universitäts-Kurse, Herr Privat-Dozent Dr. L. M. Hartmann eine Berufung an die Handelshochschule in Berlin unter sehr günstigen Bedingungen erhalten hat. Eine Annahme dieser Berufung durch Herrn Dr. Hartmann würde der ganzen Organisation der volkstümlichen Universitäts-Kurse eine Schlag versetzen, der schwer zu verwinden wäre. Mit Recht bilden die erwähnten Universitäts-Kurse einen Ruhmestitel der Wiener Universität. Gelegentlich des vor einigen Wochen in Berlin abgehaltenen Volkshochschultages wurde von den Vertretern zahlreicher Hochschulen rückhaltlos anerkannt, daß die oesterreichischen Universitäten und speciell die Wiener eine in jeder Hinsicht mustergültige Einrichtung geschaffen haben, daß es hier gelungen ist, jene Form des Volksunterrichtes durch die Universitäten auszubilden, welche eine den Verhaeltnissen der deutschen Universitaeten vollkommen entsprechende Modification der englischen University Extension darstellt.

Diese glänzende Ausgestaltung der volkstümlichen Universitäts Lehrtätigkeit ist in erster Linie ein Verdienst Hartmanns. Seine vielseitige wissenschaftliche Schulung, sein paedagogisches Geschick, seine unermüdliche Arbeitsfreudigkeit und seine Initiative verleihen ihm die Eignung zur Leitung dieser Organisation, wie eine solche nur wenigen Angehörigen des Universitaets-Lehrkörpers eigen sein dürfte. Es muß besonders betont werden, daß nicht in letzter Linie die Erfolge des Wiener Ausschusses für volkstümliche Universitaets-Kurse dem Takte Hartmanns zu verdanken sind, der es versteht, das Uebergreifen aller politischen Strömungen auf dieses Gebiet zu verhindern, der auch niemals bei der Führung des Sekretariats sich selbst von Dingen welchen politischen Gesichtspunkten leiten ließ.

Nicht nur diese ganz spezielle Eignung Hartmanns würde seinen Weggang zu einem für die Sache sehr schmerzlichen Verlust gestalten, sondern auch der Umstand, daß sich nicht so leicht jemand finden würde, die ohne ganz bedeutende materielle Entschädigung, Zeit und Kraft in so weitgehendem Maße dem Unternehmen widmen würde. Die Veranstaltung der volkstümlichen Universitaets-Kurse hat bereits einen solchen Umfang angenommen, daß sie die Kräfte eines Mannes vollauf in Anspruch nimmt.

In Anbetracht der hier kurz dargelegten Tatsachen, erlaubt sich der Gefertigte die Aufmerksamkeit des hohen k.k. Ministeriums auf die den volkstümlichen Kursen der Wiener Universitaet drohende Gefahr zu lenken und die Bitte auszusprechen, womöglich Herrn Dr. L. Hartmann nicht bloß nicht in die Lage zu versetzen, den ehrenvollen Ruf nach Berlin abzulehnen, sondern ihn speciell auch an die Tätigkeit im Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Kurse zu binden. Seine Bestellung zum Secretaer dieses Ausschusses mit bestimmten staatlichen Bezügen würde vielleicht die Form sein, in welcher diese Bindung erfolgen könnte.

Wenn der ergebenst Gefertigte sich dieser Bitte an das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht herantritt, so ist er sich bewußt, im Einverständnisse mit allen zu handeln, welche der Institution der volkstümlichen Universitaets-Kurse nahe stehen; er weiß sich speciell in Uebereinstimmung mit dem hohen akademischen Senate, welches in seiner letzten Sitzung einstimmig beschloß, Seine Magnificens den Herrn Rektor zu bitten, entsprechende Schritte zu unternehmen, um die Kraft des Herrrn Dr. Hartmann der Wiener Universitaet zu erhalten.

Wien, am 20. Juni 1906

unterzeichnet von:

Prof. Dr. R.v. Wettstein

Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv (ÖVA), B-Volksheim Ottakring

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Gerold Franz Unterhumer
Geburtsname: Gerold Franz Cech
geboren am: 22. Mai 1967
Geburtsort: Wien
Vater: Ömer Coskun, verstorben 1969
Mutter: Erika Cech, verstorben 1997

Schulbildung:

1973 – 1977 Volksschule in Wien 14
1977 – 1985 Mathematisches Realgymnasium
in Wien 15, Henriettenplatz 6
Mai 1985 Reifeprüfung

Berufs - und Zusatzausbildungen:

1987 – 1989 Ausbildung zum diplomierten radiologisch-
technischen Assistenten an der Medizinisch-
technischen Schule zur Ausbildung im radiologisch-
technischen Dienst am Krankenhaus der Stadt
Wien-Lainz in Wien 13
2001 – 2003 Sonderausbildung für Lehrendes Personal an
Medizinisch-technischen Akademien am
Allgemeinen Krankenhaus mit Universitätskliniken
(AKH) Wien

Berufstätigkeit:

1989 – 1994 Berufliche Tätigkeit als Radiologietechnologe im
Hanusch-Krankenhaus der Wiener
Gebietskrankenkasse in Wien 14 und
1994 – 1995 im Institut für Nuklearmedizin Hernals GmbH in
Wien 17
1995 – laufend Tätigkeit als geprüfter Lehrer für radiologisch-
technische Verfahren in Diagnostik, Strahlen-
therapie und Nuklearmedizin an der RT-Akademie
am KH Hietzing mit Neurologischem Zentrum
Rosenhügel in Wien 13

Studium:

1997 – 2005 Berufsbegleitendes Studium der
Bildungswissenschaft (Schwerpunkt:
Erwachsenenbildung) und Soziologie an der
Universität Wien