

# Historia scholas tica

2023

9

Mezinárodní časopis  
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review  
for History of Education

Národní pedagogické muzeum  
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita  
v Liberci

Praha 2023

## **Historia scholastica**

Číslo 2, prosinec 2023, ročník 9  
Number 2, December 2023, Volume 9

### **Vedoucí redaktor Editor-in-chief**

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

### **Zástupkyně vedoucího redaktora Deputy Editor**

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

### **Redakční rada Editorial Board**

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

### **Výkonná redaktorka Executive Editor**

Mgr. Lucie Murár (murar@npmk.cz)

### **Vydavatelé Publishers**

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodoně–humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

### **Obálka a grafická úprava Cover and Graphic Design**

Pavel Průša

### **Sazba Type Setting**

Mgr. Lucie Murár

### **Tisk Printed by**

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

*Historia scholastica is published twice a year.*

### **Indexováno v Indexed in**

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

# Obsah

# Contents

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Úvodník</b><br><b>Editorial</b> | 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  |
| <b>Studie</b><br><b>Studies</b>    | 13 Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen<br><i>Beyond the Pedagogical Illusion? Historical-Comparative Reflections on the Impact History of Moral Education of Children and Adolescents</i><br>— Marc Depaepe        |
|                                    | 61 Manipulation of Time Continuity in Shared Narratives.<br>On the Construction of Collective “Truths” and Its Ambivalent Function in the Social World and in Education<br>— Magda Nišponská  |
|                                    | 89 Bewährung und Anerkennung als zentrale Elemente in der Biografie eines reformpädagogisch bewegten Lehrers: Willy Steiger (1894–1976), eine Fallstudie<br><i>Proving Oneself and Being Recognised as Central Elements in the Biography of a Reformist Teacher: Willy Steiger (1894–1976), a Case Study</i><br>— Wilfried Göttlicher |
|                                    | 113 There's No Riot Going on – Social Changes from Inside Out. Discourses Surrounding Pop Culture, Authenticity, and Forms of Life in the School Context in the German-speaking Part of Switzerland around 1968<br>— Tomas Bascio   |
|                                    | 143 Reflection on Classroom Practice and Professional Identity Building: Video Recordings from the Academy of Educational Sciences in the GDR in the 1980s<br>— May Jehle   |

- 159 Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories  
— Lajos Somogyvári
- 177 The Supervision of Schools and the Language of the Czechoslovak Administration. On the Example of School Committees in the Bilingual Moravia  
— Ivan Puš
- 197 The Academic Reception of Austrian, German and Swiss Reform Pedagogy Representatives in Hungarian Educational Science in the Interwar Period. Quantitative Content Analysis of the Magyar Paedagogia (1918–1939)  
— Zoltán András Szabó
- 213 Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Soviet Ukraine through the Prism of Child Protection in the 1920s: the Struggle against Unification  
— Larysa Berezivska
- 237 Looking for the Personal and Professional-pedagogical Identification of Middle School Teachers during the Communist Period (1949–1989) in Hungary  
— Beatrix Vincze
- 257 Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven  
*Pedagogising Vulnerability – Historical Perspectives*  
— Carsten Heinze
- 277 Počátky studia předškolní výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 1946–1950  
*The Beginnings of the Study of Preschool Education at the Faculty of Education of Palacký University Olomouc during 1946–1950*  
— Karel Konečný

- Studie** 301 K významu humanitního vzdělávání. Pohled  
**Studies** středoškolských učitelů v meziválečném  
Československu  
*The Importance of Humanities Education. The Perspective  
of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia*  
— Dana Kasperová & Tomáš Kasper

- Recenze** 321 Ambiguities and Contradictions Surrounding the Body  
**Book review** and Education: Thoughts inspired by S. Polenghi,  
A. Németh, T. Kasper (eds.). Education and the Body  
in Europe (1900–1950). Movements, Public Health,  
Pedagogical Rules and Cultural Ideas  
— Gabriella Seveso



# Úvodník

## *Editorial*

As was the case with the inaugural issue of this year's *Historia scholastica*, the second one also focuses on the topic of pedagogization in the construction of personal and collective identity, as well as in the processes of professionalization (and deprofessionalization) of pedagogues. This topic was the focus of an expert research group at an international conference held in Prague in 2022. The results of the conference are also presented in the accompanying texts. In this issue, the authors and editors aim for a cultural comparative perspective that reconstructs and analyses the role of persons, institutions, ideas and cultural directions of thought in the identity-shaping processes of each individual and professional community. The thirteen studies presented here (eleven in their original languages and two in Czech) can be divided into various thematic groups.

The opening text by colleague Marc Depaepe is an exceptional reflection on the role of educational struggles in shaping the personality of modern personkind. The text, with its broad scholarly insight and deep analytical approach, focuses on the educational 'grammar' in the education of the 'good person' (moral education) and shows its established place in the modern European educational tradition. Marc Depaepe brilliantly highlights the many figures and directions in Western modern educational discourse that have "built" more in theory and less successfully in educational practice, the temples and constructs of the education and care of the good man.

With regard to the thematic focus of this issue, the introductory contribution is in some respects similar to Magda Nišponská's text, which analyses the formation of collective narratives from a psychological-historical perspective. She points out the importance of shared collective narratives in general popular and professional culture, the possibilities of their formation in time and with regard to the psychological principles of the agents and social processes. The text therefore

opens up a broader field for the individual studies that follow, which can be understood as particular cases or examples of the formation of personal and collective professional identities (with respect to the role and relevance of discourses, practices and actors).

The processes of pedagogization are understood as the “immanent” stable basis of modern educational discussion and as a process that takes place through time and is therefore “predestined” to transformation. The role of the actors of pedagogization is the focus of the analysis of teacher reform and social-critical reform experiments (Göttlicher, Bascio).

Four texts point to the role of practices in the processes of pedagogization. The first text focuses on the practice of teaching lessons and the modalities of how the “goals” of education presented in them are implemented (Jehle). The other two texts focus on the relationship between the construction of professional identities and processes of pedagogization. Attention is paid to the “structuring” of professional carriers in the context of the totalitarian Hungarian society of the 1980s (Somogyvári) or to the construction of the professional-pedagogical identification of secondary school teachers in the second half of the 20th century in Hungary (Vincze). The fourth text (Puš) follows the role of practices of “supervision” and control of power in the Czech example of the school inspectorate. Three texts analyse discourses and their power in processes of pedagogization. The first two focus on the role of transfer and the transnational character of educational discourses – the example of the transnational formation of reform pedagogical discourse in interwar Hungary (Szabó) and the case of the formation of Ukrainian pedagogical reform pedagogical discourse (Berezivska). The third text looks at the concept of vulnerability and highlights, through a historiographical perspective, the perspectives of its role in processes of pedagogization (Heinze).

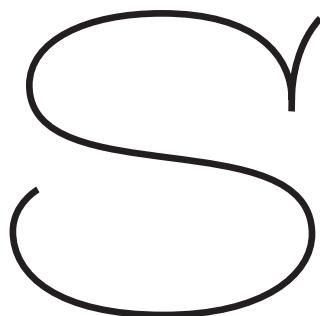
The last two Czech texts are also closely related to the main theme of the last two issues of Historia scholastica. The first Czech text points to the specifics of the formation of the field profile of pre-primary education in the Czech pedagogical debate in the context of social transformations and political instrumentalization after 1948 in Czechoslovakia

(Konečný). The second Czech text follows the processes of shaping the professional perspective of secondary school teachers in interwar Czechoslovakia on the role of humanities education in the context of a liberal democratic society (Kasperová/Kasper).

We hope that readers will find much inspiration and reflection in the second issue of *Historia scholastica* in 2023, not only on issues of pedagogization and professionalization.

Tomáš Kasper  
Markéta Pánková





# Studie *Studies*

13 Marc Depaepe

61 Magda Nišponská

89 Wilfried Göttlicher

113 Tomas Bascio

143 May Jehle

159 Lajos Somogyvári

177 Ivan Puš

197 Zoltán András Szabó

213 Larysa Berezivska

237 Beatrix Vincze

257 Carsten Heinze

277 Karel Konečný

301 Dana Kasperová &  
Tomáš Kasper



# Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen

**Marc Depaepe<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> University of Leuven, Kulak Kortrijk Campus, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Belgium; University of Latvia, Department of Education, Psychology, and Arts, Latvia  
marc.depaepe@kuleuven.be

Received 13 May 2023

Accepted 28 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-001

**Abstract Beyond the Pedagogical Illusion? Historical-Comparative Reflections on the Impact History of Moral Education of Children and Adolescents**

This article can be broken down into two parts, perhaps somewhat unequally as far as its orientation is concerned. In the first part, the author takes the reader on a kind of exploration of the history of moral education, a subject which, at first glance and from the perspective of the years he spent studying educational historiography, appears to be rather undeveloped terrain. Since the piece is related to the awarding of the Comenius Medal, Comenius himself already provides

a good starting point for this round of studies. As in the case of Herbart, another classic within the canon of educational history, Comenius held the opinion that morality plays a key role in upbringing of young people, which became increasingly scintillating in appearance from the Enlightenment onwards. For in a well-regulated society, it was by means of upbringing and education that individual freedom could be created. However, in the course of the 20th century and to the shame of humanity, people were forced to witness how the idea that people and society could be shaped by social engineering could equally give rise to a lack of freedom, as the aberrations of Nazism, fascism and ultimately Marxism-Leninism unequivocally demonstrated. So can such “reversals” of modern-day thought ultimately teach us any overall lessons about the content, manner and results with which moral curricula are imposed? Or must we first set out to identify the “abnormal” cases that society first branded as such and only subsequently extract those lessons? In other words, can extraordinary situations and events teach us something about the everyday reality of moral education as manifested in the so-called “civilising offensive” that took place from the end of the 18th century onwards? As far as the Low Countries are concerned, the author

is, for that matter, setting foot on familiar ground. By utilising previous research on Belgium, Flanders and the (Belgian) Congo, the second part of the article wastes no time in examining what moral education meant in more specific terms in the 20th century. In that regard, the focus not only lies on contextualising the insights and questions raised by the first part, as a “tour d’horizon”, but equally on analysing them in greater depth. After all, the author’s years of research already provide three interesting points of reference: 1) the strong continuity of the patronising perspective; 2) the problematic nature of thinking about educational innovations and didactic innovations in binary terms, such as “old” and “new”, and 3) the lack of a straightforward link between parenting and educational goals on the one hand and their results and effects (including and especially in the long term) on the other. Which leads inevitably to the conclusion that education, important as it is, must not be overestimated. Nor should history for that matter. Perhaps both are nothing more than an opportunity to partake of a meaningful encounter that may be effective, but whose outcome one can never be sure of. Which in turn does not take away from the fact that we must still place our hopes on it. For hope is probably the most positive thing that human beings carry within them, just as Comenius himself proved in his lifetime, by the way.

**Keywords** impact history, moral education, character formation, morality, identity and/or personality education, effects of education and upbringing, Western Europe, 18th-20th centuries

Dass mir die Verleihung der Comenius-Medaille mit großer Dankbarkeit gegenüber meinen Prager Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden verbunden ist, liegt auf der Hand. Zumal der Name einer der berühmtesten Persönlichkeiten in der Geschichte der Erziehung und Bildung damit verbunden ist. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die Ideen von Jan Amos Comenius (1592–1670) an fast allen pädagogischen Schulen in Europa und in der Neuen Welt gelehrt. Eine Tradition, die heute leider immer mehr unter Druck gerät, was zum Teil auf ein eher kurzatmiges Verständnis dessen zurückzuführen ist, worauf es in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften offenbar ankommt. Aber darauf weiter einzugehen, ist hier angesichts des angekündigten Themas dieses Vortrags (die Geschichte der moralischen Bildung, auf die ich gleich zurückkommen werde) nicht möglich. Was mich natürlich nicht daran hindert, Comenius als Ausgangspunkt dafür zu nehmen. Dabei habe ich, wie es sich für einen historischen Forscher gehört, auch auf die biografische Erzählung geachtet,<sup>1</sup> einschließlich der Frage, wie ich mit seinen Ideen in Berührung gekommen bin.

Dennoch droht die vorliegende „Geschichte“ mich aus mehreren Gründen aus meiner Komfortzone zu bringen. Abgesehen von den möglicherweise überzogenen Erwartungen, die an meinen Beitrag geknüpft sind, möchte ich darauf hinweisen, dass ich keineswegs ein Spezialist für das 17. Jahrhundert bin. Genauso wenig bin ich Erziehungsphilosoph, der theoretische oder konzeptionelle Ambitionen über das Wesen und die Identität der moralischen Bildung im Kontext der allgemeinen Pädagogik, Didaktik oder Ähnlichem haben mag. Diejenigen, die mit meinen Publikationen einigermaßen vertraut sind, wissen wahrscheinlich, dass ich mich in meiner beruflichen Laufbahn so weit wie möglich an die Anforderungen der Geschichtsschreibung gehalten

---

1 Siehe z.B. AGUIRRE LORA, Marie Ester, 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Bonilla Artigas Editores); CAGNOLATI, Antonella & HERNÁNDEZ HUERTA, Jose Luis (Hrsg.), 2021. *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*. Roma: Tab.

habe. Ich hoffe, dass diese Vorlesung, für die ich keine authentische Quellenforschung mehr betreiben konnte und die hauptsächlich mit assoziativen Gedankensprüngen auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Sekundärliteratur arbeitet, daran nicht allzu viel ändern wird. Allerdings muss ich feststellen, dass der Umgang mit der pädagogischen Vergangenheit – und insbesondere mit dem Erbe der Ideen über Erziehung und Bildung, zu dem das Erbe von Comenius unbestreitbar gehört – nicht immer in gleicher Weise „orthodox“ gehandhabt wird. Selbst innerhalb der Gemeinschaft der historisch-pädagogischen Forschenden gibt es darüber eine Debatte. Einige glauben ausdrücklich, dass aus der Geschichte Lehren für die Gegenwart oder für die Zukunft gezogen werden können (was übrigens auch weitgehend der Geist war, mit dem das Lehrfach ursprünglich als zentrale Achse des pädagogischen Curriculums eingeführt wurde, um bestehende und/oder wünschenswerte Interventionen in der Erziehungspolitik oder -praxis zu unterstützen und zu legitimieren; aber auch darauf werde ich hier nicht weiter eingehen).<sup>2</sup> Dass ein solcher „Gebrauch“ leicht zu einer selektiven Lesart der Erziehungsgeschichte geführt hat, die die Gefahr zahlreicher politisch und/oder ideologisch bedingter Verfärbungen und Einseitigkeiten in sich birgt, darf natürlich nicht überraschen. Ganz zu schweigen von der Präsenz „historischer“ Elemente, die hier und da in zeitgenössischen Argumenten (auch im Internet und in den sozialen Medien) herausgegriffen werden, ganz so, als sei die pädagogische Vergangenheit eine einzige kontextlose Wundertüte, aus der man nach Belieben schöpfen kann, um die eigene Richtigkeit zu beweisen. Was natürlich nicht ausschließt, dass ein begriffliches Durchdenken der historischen Texte aus dem überlieferten „Kanon“ der Erziehung und Bildung – wie es in der philosophischen Pädagogik üblich ist – durchaus

---

2 Cf. GAUTHERIN, Jacqueline, 2002. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882–1914)*. Bern: Peter Lang: „Discipline incertaine et labile qui dure le temps de ce projet [scientificisation des pratiques éducatives (qui...) découvre un ambitieux projet politique de fondation d'une société laïque, de socialisation et de moralisation de la jeunesse] et aussi longtemps que tient le dispositif administratif qui l'a instituée“ (S. 323).

seinen Platz innerhalb einer Vielzahl von Ansätzen in den pädagogischen Wissenschaften haben kann,<sup>3</sup> aber das ist, wie gesagt, nicht meine Sache. Auch wenn ein solches Vorgehen in der Comenius-Rezeption, selbst im niederländischsprachigen Raum, dem ich angehöre, inzwischen die Oberhand zu haben scheint (Exalto, 2022, S. 23–36).<sup>4</sup>

Es gibt jedoch noch einen zweiten Grund, warum ich mich mit dem vorliegenden Beitrag nicht sofort anfreunden kann. Und das hat alles mit meiner Beteiligung an einem laufenden Forschungsprojekt an der Universität von Lettland zu tun, das zwar eine rein didaktische Finalität verfolgt,<sup>5</sup> für das ich mich aber dennoch als Geschichtsforscher engagiert habe. Da sich dieses Projekt mit der Entwicklung eines Online-Curriculums für den Unterricht der Tugenden befasst – etwas, was in Comenius pädagogisch-didaktischem Konzept offensichtlich von größter Bedeutung war –, möchte ich diese Comenius-Vorlesung in das für mich relativ neue Gebiet der moralischen Bildung einordnen. Die theoretisch-methodologische Frage, inwieweit eine historische Reflexion über ein aktuelles Problem oder Thema erhelltend sein kann, wird daher im Folgenden ohnehin im Hintergrund bleiben – auch wenn wir (und

- 
- 3 Cf. Paul Standishs Kritik an unseren Grundsätzen: STANDISH, Paul, 2008. Chroniclers and Critics. *Paedagogica Historica*. Bd. XLIV, Nr. 6, S. 661–675. Für unsere Position in diesem Bereich, siehe u.a. DEPAEPE, Marc, 2007. Philosophy and History of Education: Time to Bridge the Gap? *Educational Philosophy and Theory*. Bd. XXXIX, Nr. 1, S. 28–43; DEPAEPE, Marc & SIMON, Frank, 2018. At the Intersection of Anecdotal Stories and Great Narratives: Reflections on the Cooperation between Educational Historians and Educational Philosophers. In: HODGSON, Naomi & RAMAEKERS, Stefan (Hrsg.). *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research* [Festschrift for Paul Smeyers]. Springer, S. 15–31.
- 4 In den Niederlanden wurde zwischen 1981 und 1994 die Zeitschrift *Comenius* (Wissenschaftliche Zeitschrift für Demokratisierung der Erziehung, Bildung, Ausbildung und Pflege) herausgegeben, mit in XII, 2 (1992) einer Themenausgabe: „Comenius 400 Jahre“ (J. NOORDMAN schrieb die Einleitung).
- 5 FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. *Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)*. Research funded by the Latvian Council of Science project “Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)”, grant lzp- 2021/1 – 0385.

ich verwende hier ausdrücklich die Pluralform, weil dies oft im Team geschah) versucht haben, an anderer Stelle, losgelöst von diesem Fall, eine allgemeinere Antwort darauf zu formulieren.<sup>6</sup> Was ich hier darlegen möchte, umfasst letztlich zwei Teile. Auf der Grundlage der historisch-pädagogischen Literatur, die ich im Laufe der Jahre zufällig um mich herum sammeln konnte, versuche ich zunächst, das Problem, das ich hier ansprechen möchte, mehr oder weniger systematisch darzustellen. Anhand einiger ganz unterschiedlicher Beispiele aus der pädagogischen Geschichte soll so ein besseres Verständnis dafür gewonnen werden, wie die Charakterbildung und die damit möglicherweise verbundenen moralischen Werte und Normen durch Erziehung und Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben oder nicht. Daran schließt sich im zweiten Teil eine weitere und, wie ich hoffe, eingehendere Untersuchung desselben Themas auf der Grundlage einiger Primärquellen an, die ich seinerzeit, wenn auch unter einem anderen Blickwinkel, für meine eigenen Forschungen und Veröffentlichungen verwendet habe.

Also, um mit Comenius zu beginnen. Soweit ich mich erinnern kann, hörte ich Mitte der 1970er-Jahre in den Vorlesungen des verstorbenen Professors Maurits De Vroede,<sup>7</sup> der mich später auch als treffsicherer Führer in die internationale Welt der pädagogischen Geschichtsschreibung einführen sollte, zum ersten Mal von dieser denkwürdigen Persönlichkeit. Unter anderem mit Dagmar Čapková (1925-2016), die in den 1980er- bis 1990er-Jahren im Rahmen der ISCHE [= *International Standing Conference for the History of Education*], der internationalen

---

6 Siehe, z.B. DEPAEPE, Marc, 2020. Why even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on Four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación*. Bd. VII, Nr. 1, S. 227–246; IDEM, 2022. Epilogue: Paedagogica Historica, Quo Vadis?. *Paedagogica Historica*. Bd. LVIII, Nr. 6, S. 974–985.

7 Cf. DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER, 1987. Het wetenschappelijk werk van Maurits De Vroede. In: DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 13–39.

Gesellschaft für unser Forschungsgebiet, sehr aktiv war und dort gleichzeitig als weltweit anerkannte Comenius-Spezialistin hoch angesehen war.<sup>8</sup> Als neu ernannte Sekretär (und später auch Vorsitzender) der ISCHE lernte ich sie bei den Vorbereitungen zum zwölften Jahrestkongress in Prag im Frühjahr 1990 näher kennen. Was mir auffiel, war ihre große Bescheidenheit und Demut, ganz so, als ob sie, geläutert durch die politischen Umwälzungen, die sie aus erster Hand miterlebt hatte, viele der von Comenius propagierten Werte verinnerlicht hätte. An De Vroedes Kurs hat mich vor allem das hohe Maß an Toleranz gereizt, für das Comenius eintrat, trotz der vielen großen Schwierigkeiten, die er im sogenannten „Dreiißigjährigen Krieg“ auf persönlicher Ebene erlebt hatte.<sup>9</sup> De Vroede scherzte sogar darüber, dass „Komenský“ (er zog nämlich seinen tschechischen Namen dem lateinischen vor), der sowohl seine Frau als auch seine Bibliothek verloren habe, selbst nicht wisse, was von beidem das Schlimmste sei...

Aber nun zur Sache. In dem Buch, das ich von De Vroede erbte (und in dem man noch lange den Duft seiner Zigarren riechen konnte), über Comenius enge Beziehung zu den sogenannten Niederlanden (auf Niederländisch: *Lage Landen*, wo er bekanntlich auch starb), las ich, dass sich seine Verdienste wie folgt zusammenfassen lassen: „*those of a theologian and bishop, those of a pedagogue and a reformer of education and teaching and those of an apostle of the world peace that is to come*“. Dabei ist die Motivation für all diese Aufgaben von der einzigartigen Beziehung des Menschen zu Gott inspiriert: „*Man is a being that can act*

- 
- 8 So bewahre ich in meiner Bibliothek ehrfürchtig ein kleines Buch von ihr auf, das auf Katalanisch erschienen ist und sich – wie könnte es anders sein – mit Comenius beschäftigt: siehe: ČAPKOVÁ, Dagmar, 1989. Joan Amos Comenius i la Consulta Universal. In: COMENIUS, J. A. *Consulta Universal sobre l'esmena dels afers humans*. Vic [Osona]: Eumo, 1989. XXIX-LV.
- 9 *Id.*, LV. Das Buch, das mir bei der Verleihung der Comenius-Medaille überreicht wurde, ist sehr zugänglich, was das Leben und das Werk von Comenius betrifft: PÁNKOVÁ, Markéta, 2022. *John Amos Comenius auf einen Blick. Kleine Enzyklopädie des tschechischen Genies der Jahrhunderte*. [John Amos Comenius at a Glance: Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries]. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek von J. A. Comenius.

*freely, destined to dominate the creation and to live in eternal partnership with his Creator*“ (Rood, 1970, S. 225).<sup>10</sup> Das setzt natürlich die Legitimation eines Menschenbildes voraus, das die Formbarkeit und die Machbarkeit in Richtung dieses ultimativen Ziels voraussetzt – eine Aufgabe nicht nur für die Kirchen, sondern insbesondere für die Schule, die sozusagen ein Arbeits- oder Übungsfeld für den Humanismus ist (Exalto, 2022, S. 35). Ein „pansophisches“ Programm, das im Wesentlichen eine moralische Interpretation ist, insbesondere als christlich-protestantische Interpretation der aristotelischen Teleologie: „*omnes, omnia, omnio*“ (Benner, 2006, S. 27–45). Konkret heißt das: Alle Menschen müssen (*omnes*) in allen Dingen (*omnia*) und auf umfassende Weise (*omnio*) zivilisiert und gebildet sein (Dohmen, 2021). Dass eine solche Position, auch im Zusammenhang mit dem Geschichtsbewusstsein des Menschen, absolute, unveränderliche und universelle Wahrheitsansprüche voraussetzt, wurde mir klar, als ich Comenius *Didactica Magna* im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit (heute „Masterarbeit“ genannt) aufgriff, die sich mit der Entstehung und Entwicklung des sogenannten Jahrgangsklassensystems im (belgischen) Grundschulwesen befasste. Im deutschen Untertitel eines der in der Zentralbibliothek von Löwen aufbewahrten Exemplare, der zugleich so ziemlich sein gesamtes Programm zusammenfasst, fiel mir damals besonders der Satz auf, man wolle lernen (und lehren) „*was für Zeit und Ewigkeit von Wert ist*“.<sup>11</sup> In gewisser Weise verfolgt er mich bis zum heutigen Tag. Kann man als historischer Forscher so etwas behaupten, <sup>12</sup> auch wenn es aus päd-

---

<sup>10</sup> Siehe in diesem Zusammenhang auch: KORTHAASE, Werner, HAUFF, Sigurd & Andreas FRITSCH (Hrsg.), 2005. *Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft Berlin.

<sup>11</sup> Ich habe diese Ausgabe nicht mehr finden können, aber der vollständige Text des damaligen Untertitels, wenn auch in englischer Sprache, ist ebenfalls in diesem Buch enthalten : PÁNKOVÁ, Markéta, o.c., S. 160.

<sup>12</sup> Siehe u.a. DEPAEPE, Marc, 2021. Lost in Enthusiasm? An Elementary Qualitative Analysis of 44 Years of Research in Order to Show Why Even Today Educational Historiography is Not an Unnecessary Luxury. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Production, Presentation, and Acceleration of Educational Research: Could Less be More?*. Singapore: Springer Nature, S. 121–140, Educational Research 11.

gogischer Sicht durchaus seinen Reiz haben mag – vor allem in einer Zeit, in der „Innovation“ zum großen Zauberwort geworden ist; in der alles als vergänglich erscheint und schnell als obsolet bezeichnet wird, ebenso wie das Streben nach „Wissen“, das das Primat der Moral in pädagogischer Hinsicht verdrängt zu haben scheint.

Auch auf die Gefahr hin, selbst ein wenig ahistorisch zu werden, sollten wir feststellen, dass die Erwartungen an die Bildung heute in erster Linie das „Lernen“ als solches betreffen und nicht mehr die Entwicklung von Tugenden, Werten und Normen. Nach Ansicht des niederländischen Erziehungsphilosophen Joep Dohmen ist das europäische Bildungswesen seit Jahrzehnten durch die Betonung von Exzellenz und Effizienz gekennzeichnet. Es heißt, dass junge Menschen in unserer dynamischen und zunehmend globalisierten Welt vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Rechnen und Sprache, Mathematik und Physik, Wirtschaft, Technologie und IKT benötigen (Dohmen, 2023). Nach den Worten von Jan Masschelein haben die Menschen seit Ende des letzten Jahrhunderts damit begonnen, „eine hochmoderne Lernfabrik“ zu bauen, in der Lernen als Produktion von Lernergebnissen definiert wird. Dass eine solche rein technologische Vision eine Verarmung traditioneller pädagogischer Umgangsformen impliziert, steht also außer Frage. Die Lernfabrik, so mein Löwener Kollege der philosophischen Pädagogik, betrachtet und organisiert das Lernen als einen Produktionsprozess, der von vorbestimmten, erwarteten und gewünschten Ergebnissen geleitet wird. Vorzugsweise so effektiv und effizient wie möglich: kosteneffektiv und kosteneffizient, aber auch zeiteffektiv und zeoeffizient. Daher ist es wichtig, dass diese Ergebnisse (die gewünschten Lern- und damit Wissensziele) im Voraus festgelegt und so genau wie möglich definiert werden, da dieser Prozess sonst nicht „gemessen“ und somit nicht „überwacht“ werden kann (wie die

Zeit zwischen zwei Tests, zwei Messungen der erzielten Ergebnisse).<sup>13</sup> Hinzu kommt, dass in Flandern, wo die sogenannten „PISA“-Ergebnisse in den letzten Jahren immer wieder enttäuschend waren, der Wunsch besteht, die vermeintliche „Lernlücke“ (die einen Vergleich nicht nur mit anderen Ländern, sondern offenbar auch mit „früher“ impliziert, als wir uns noch als „Meister“ des Mathematikunterrichts bezeichnen konnten) mit aller Kraft zu bekämpfen.<sup>14</sup> Kurz gesagt, in unserer wettbewerbsorientierten „Wissen-ist-Macht“-Gesellschaft ist das Lernen so gut wie zum höchsten Gut jeder Bildungsmaßnahme erhoben worden. Und das natürlich nicht nur in Flandern; ganz so, als wäre die Schule eine High-Tech-Maschine, in der eine gerade (und damit mit einem Messstab messbare) Linie zwischen vorprogrammierten Zielen und tatsächlichen Effekten des Lehr-Lern-Prozesses verläuft,<sup>15</sup> was natürlich in krassem Gegensatz zu Comenius Bildungstheorie steht, die eher als unteilbares Ganzes konzipiert war, in dem jede noch so elementare Bildungsaktivität ihren Platz finden musste.<sup>16</sup> Flexible und/oder modulare Unterrichtssequenzen, die relativ unabhängig voneinander sind, spielten dabei keine Rolle.

Wie lässt sich nun dieser gewaltige Unterschied, der natürlich einen zeitlichen Abstand von etwa vier Jahrhunderten umfasst, spezifizieren? Ich denke, für ein richtiges Verständnis können wir das Denkwerk von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) kaum ignorieren. Nicht nur,

<sup>13</sup> MASSCHELEIN, Jan, 2022. Gaandeweg. Over pedagogische vormen. Nota's voor een college. *Pedagogiek*. Bd. XLII, Nr. 2, S. 147–163, gestützt auf MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten, 2012. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.

<sup>14</sup> VAN DEN BROECK, Wim, 2020. Opinie (over onderwijsniveau). Hoe is ons onderwijs in deze staat beland?. *De Standaard*, 21. Dezember 2020.

<sup>15</sup> Cf. mein Aufsatz über die Messlatte : DEPAEPE, Marc, 2021. *Over de lat...* [online]. [2021-03-15]. Verfügbar ab: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/over-de-lat/>, mit freundlicher Genehmigung der schönen Illustration von Susanne Di Pietro, aus PINEAU, Pablo & Susanne DI PIETRO, 2008. *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires, [el autor], S. 16–17: Maletín de niña.

<sup>16</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die umfangreiche Comenius-Literatur, in der ich nur die Arbeit von Klaus Schaller erwähne, die für mich die sehr zugängliche ist: SCHALLER, Klaus, 2004. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

weil er nach klassischer Überlieferung so ziemlich der erste war, der die Pädagogik als „moderne“ Wissenschaft systematisiert hat, sondern auch, weil bei ihm das Prinzip der Moral eindeutig Vorrang vor dem Erwerb von Wissen hat.

Im Geiste der aufklärerischen Denkweise proklamierte Herbart jede Bildung, die diesen Namen verdient, als „*erziehenden Unterricht*“ (Mattes & Heinze, 2003, S. 134). Für ihn ist die Sittlichkeit der einzige und ganze Teil der Erziehung: „*Man kann die eine und große Aufgabe der Erziehung in den Begriff der Moralität fassen.*“<sup>17</sup> Daher konzentrierte sich seine Erziehungswissenschaft im Wesentlichen auf die Bildung des Charakters. Sein wichtigster Grundsatz darin betrifft die „*Charakterstärke der Sittlichkeit*“, die durch Ordnung und Disziplin Gestalt annimmt, wofür Herbart das Begriffspaar „*Regierung und Zucht*“ prägte. Ersteres sollte in der frühen Kindheit strikter angewandt werden, letzteres im weiteren Verlauf der Entwicklung mit Fingerspitzengefühl. Dies setzt keineswegs eine einseitige Disziplinarmaßnahme der Erziehenden voraus. Um es mit den Worten Herbarts zu sagen: „*Der Erzieher wird nie Polizeidiener!*“ (...) „*Dem Menschen den Sieg des subjektiven Charakters, d.h. die sittliche Selbstbestimmung zu ermöglichen, nicht sie ihm abzunehmen, ist nun die Aufgabe der Erziehung*“ (Asmus, 1968, S. 287–288). Und weiter: „*Erziehung würde Tyrannie sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte*“ (Matthes & Heinze, 2003, S. 111–112).

Andererseits bedeutete dieser moderne Freiheitsbegriff im Rahmen der Ausarbeitung des „*neuzeitlichen Subjektbegriffs*“ natürlich auch die Überwindung der ihm durch das Zusammenleben mit anderen auferlegten Grenzen. So geht bei Herbart (aber auch bei anderen Begründerinnen und Begründern der Pädagogik wie Herbarts Zeitgenossen Friedrich Schleiermacher, 1768–1834) die Herausbildung eines Selbstbewusstseins notwendigerweise mit einem zunehmenden Pflichtbewusstsein sowie mit einem wachsenden „*Gattungsbewusstsein*“ einher (Hopfner, 1999). Im Rahmen des Schlüsselkonzepts der „Moralität“

<sup>17</sup> MATTHES & HEINZE, l.c., 105, Idem, l.c. 111; MARTENS, Carlos, 2022. *Johann Friedrich Herbart, grondlegger van de pedagogiek. Levensverhaal en pedagogische erven*. Utrecht: Eburon, S. 313.

wird das Konzept der „Verpflichtung“ als „Selbstverpflichtung“ aufgefasst, während das „Allgemeine“ (oder Soziale) nicht als Gegensatz zum „Individuellen“ wahrgenommen wird (Idem, S. 280). De facto läuft dies darauf hinaus, dass die Disziplinierung des Individuums durch Erziehung und Bildung seit der Aufklärung als eine Technologie diskursiver Unterwerfungstechniken betrachtet werden kann, mit dem Ziel, Freiheit zu schaffen. Und sei es unter Beibehaltung einer pastoralen, religionsähnlichen Sprache (Osterwalder, 2006, S. 155–180); (als deren Vorläufer natürlich auch Comenius gelten kann, aber das nur nebenbei). Dieses eher paradoxe Verhältnis zwischen der Anwendung von Kontrollpraktiken und dem Ziel autonom funktionierender Subjekte brachte alle möglichen Nebeneffekte hervor, unter anderem die Abwertung der „Jugend“ als gefährliche Periode in der Entwicklung des Individuums, ebenso wie ihre Einbeziehung in einen patriotischen, nationalen und/oder nationalistischen Diskurs (Staube-Heinze, 2016, S. 35–59; Yildiz, 2016, S. 117–140).

Dennoch bleibt die Herausbildung dieser modernen Subjektivität das herausragende Ergebnis, mit dem die Aufklärung als kulturelle Bewegung eine Bruchlinie in der Geschichte der Pädagogik geschaffen zu haben scheint. Im Paradigma der „neuen“ Kulturgeschichtsschreibung der Erziehung und Bildung argumentiert eine Autorität wie Tom Popkewitz im Anschluss an Michel Foucault, dass damit ein „neues“ „Epistèmè“ entstanden sei. Keine transzendenten oder universellen Strukturen mehr, sondern „Individualität“ als Objekt und Subjekt der Reflexion und des Wissens: „*Das Ich als Agens der Veränderung bekommt im Denken der Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert eine zentrale Stellung. Dem modernen ‚Ich‘ wird ein Bewusstsein gegeben, das [...] die europäischen religiösen Vorstellungen von der Person in eine Kategorie des menschlichen Geistes verwandelt, dessen Seele moralische, rationale und kalkulierte Eigenschaften zur Intervention und Veränderung des eigenen Lebens hat. Das individuelle Moralbewusstsein gibt den Ereignissen des Lebens durch Vernunftakte menschliche Zwecke und Ziele*“ (Popkewitz, 2006, S. 224). Wobei übrigens nicht aus den Augen verloren werden sollte, dass die selbe Individualität, die „aus der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat,

*was wir sind, die Möglichkeit herauslösen [wird], nicht mehr das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken“* (Ibid., S. 245).

Die Frage, ob man einen solchen Foucaultschen Rahmen braucht, um die Entwicklung des pädagogischen Denkens effektiv zu interpretieren, ist natürlich sehr umstritten (Popkewitz, 2021, S. 103–123). Wir glauben nicht, zumindest nicht in der textuellen Interpretation des Machtdispositivs – sozusagen der unsichtbaren Hand, die sowohl diskursiv als auch disziplinär die pädagogische Praxis kontrollierte, „*through which we are differently constituted as subjects, and through which we come to know ourselves as unique individuals*“, wie Kate Rousmaniere, Karin Dehli und Ning de Coninck es ausdrücken (Rousmaniere, Dehli & De Coninck, 1997, S. 8). Was wiederum nicht verhindern muss, dass das Foucaultsche Paradigma selbst mit seinen Grundannahmen inspirierend für pädagogische Mentalitäts- und/oder Realitätsgeschichten sein kann<sup>18</sup> – was übrigens durch seine erfolgreiche Nachahmung, auch in Lateinamerika, schlüssig belegt ist.<sup>19</sup>

Was uns hier jedoch am meisten interessiert, auch angesichts der Kluft, die zwischen den großen Ideen und Theorien über Erziehung und Bildung einerseits und ihrer Umsetzung in die Alltagspraxis andererseits besteht, ist die Wirkungsgeschichte dieser aufklärerischen pädagogischen Konzeptionen in der modernen Gesellschaft (die ich übrigens als Ausgangspunkt für langfristige Übersichten in meiner eigenen Forschung und mehr noch in meiner eigenen Lehre genommen habe).<sup>20</sup>

- 18 Cf. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, MAINER BAQUÉ, Juan & MATEOS MONTERO, Julio, 2008. (Proyecto Nebraska de Fedicaria), La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. In: MAINER BAQUÉ, Juan (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, S. 51–82, hier S. 75–76.
- 19 Vgl. z.B. DUSSEL, Inés, 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances. Towards a History of the Regulation of the Bodies in Modern Educational Systems. In: POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M. & PEREYRA, Miguel A. (Hrsg.). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/ London: Routledge Falmer, S. 207–241.
- 20 Cf. DEPAEPE, Marc, 2008. Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of “New” Cultural History of Education. *Revista Educação & Cidadania*. Bd. VII, Nr. 2, S. 11–31.

Der Diskurs über die „erziehende“ Bildung führte in den sogenannten Niederen Ländern – die mir natürlich sehr vertraut sind – ab dem späten 18. Jahrhundert zu einer normativen Tugendpädagogik. Insbesondere im „Pastorenland“, wo nach den Worten von Bernard Kruithof die Bildung einer „tugendhaften Nation“ im Vordergrund stand (Kruithof, 1991). Und die das bereits erwähnte Pramat einer religiös-moralischen Erziehung auf den Wissenserwerb nicht in Frage stellte. Sie führte allenfalls zu einer Art Kompromiss: Steigerung der Qualität durch Erweiterung der Wissensinhalte bei gleichzeitiger Wahrung der bürgerlichen und christlichen Tugenden (Verhoeven, 1994, S. 312–313). Denn die „Vernunft“ gehörte wie die „Ordnung“ selbst zu den „bürgerlichen Tugenden“ (Lenders, 1988). Beide sollten dazu dienen, die Denk-, Gefühls- und Lebenswelt der Menschen zu beherrschen. An der Basis wurde vor allem durch die „Volksschule“ eine Tirade gegen die herrschende Unordnung angestimmt. Sie wurde als Dummheit, Sittenlosigkeit und Wildheit beschrieben, die es durch angemessene und pädagogisch sinnvolle Strafen sowie durch die Belohnung der Verdienste vorbildlicher Schülerinnen und Schüler zu bändigen galt, was schließlich zu einem glücklichen Leben führen sollte. In gewissem Sinne gab es durch das Streben nach einer Verallgemeinerung der Volksbildung auch einen sozialen Schulzwang (De Vries, 1993). Schließlich war der Hang zur Disziplinierung unweigerlich mit der Forderung nach Gruppenzusammenhalt und Nationenbildung verbunden, was die Bildungspolitik rechtfertigte. Das Bildungspathos der Aufklärung wurzelte nicht nur in einem unerschütterlichen Fortschrittsglauben, es war darüber hinaus eine Flucht nach vorn, projiziert in die Entstehung der modernen Gesellschaft.

Bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts waren Gehorsam und Selbstbeherrschung die Hauptmerkmale der Charakterbildung, wobei der Gehorsam das Mittel zur Erreichung der Selbstbeherrschung war (Bakker, 1995; Idem, 2006, S. 769–791). Die moralische Ordnung, die Kindern und Jugendlichen bis dahin vermittelt wurde, basierte auf der Kultivierung von Respekt vor allem, was innerhalb der bestehenden sozialen Strukturen Autorität ausstrahlte, dem Ausmerzen schlechter Tendenzen im Selbst und dem Herausbilden des Guten, dem Erlernen

von Verantwortung, auch durch innere Gewissenhaftigkeit (wobei aus katholischer Sicht die Beichte eine wichtige Rolle bei der persönlichen Beeinflussung spielte, auch durch das Austragen von Schuldgefühlen und Gewissenskonflikten).<sup>21</sup> Aus Sicht der Erziehenden, vor allem in Schulen und Erziehungseinrichtungen, waren eine ständige Überwachung und eine strenge Ordnung des Alltagslebens unerlässlich.

Diese langsame Entwicklung des pädagogischen institutionellen Systems sowie die Anpassungen, die mehr oder weniger unter dem Einfluss neuer pädagogischer Theorien und Wissenschaften erfolgten, sind wohl am besten in der Geschichte der Betreuung aller Arten von „schwierigen“, sozial problematischen und/oder kriminellen Jugendlichen sichtbar. Das Thema, das übrigens im Mittelpunkt des Kongresses steht,<sup>22</sup> in dessen Rahmen dieser Vortrag gehalten wird, und zu dem in den letzten Jahrzehnten zahlreiche, auch historisch-vergleichende Studien veröffentlicht wurden. Vielleicht lehrt uns der Umgang mit dem vermeintlich außergewöhnlichen Kind auch etwas über den Umgang mit dem gewöhnlichen – eine Überlegung, die, so heißt es, auch andere „Ikonen“ aus dem Kanon der historischen Pädagogik beim Aufbau ihres wissenschaftlichen Werkes verfolgten, wie Maria Montessori und Ovide Decroly, deren Leben und Werk wir ausführlich studiert haben.<sup>23</sup> Aber auch darauf kann hier aus Zeit- und Platzgründen nicht näher eingegangen werden, auch wenn es sicher nicht unwichtig ist, zu erwähnen, dass für Decroly „Umerziehung“ immer auf „Anpassung“ an die

---

21 PERRY, Jos, 1991. *Jongens op de kostschool. Het dagelijkse leven op katholieke opvoedingsinternaten*. Utrecht: Bruna, hier S. 145. Für eine Foucaultsche Interpretation, siehe ROSE, Nikolas, 1990. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. New York/London: Taylor & Francis/Routledge.

22 Siehe die “Call for Papers” für die Konferenz: „Das Kind in Zeiten der Not und Hoffnung. Bewältigung der Folgen von Krieg, Epidemien und sozialen, psychischen und körperlichen Einschränkungen von Kindern und Jugendlichen“. Prag/Prague, 19–20/06/2023.

23 Cf. DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP, 2022. Ovide Decroly (1871–1932). Une approche atypique? *Theory and History of Education Monograph Series*, Bd. 4. The Theory and History of Education International Research Group (THEIRG).

sich modernisierende Gesellschaft hinauslief, die als solche nicht in Frage gestellt wurde (Depaepe, 1990, S. 185–209).

Der Fortschrittsglaube, in dessen Mittelpunkt die soziale Gestaltung des Menschen und der Gesellschaft steht, legitimierte offensichtlich die Eingriffe im Rahmen der „Betreuung“ von Sonder- und Randfällen. Das war bei der Armenfürsorge der Fall, der sich unser Genter Kollege Dirk Van Damme (der später Abteilungsleiter am *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) werden sollte und der jetzt im Ruhestand in Flandern als der Experte präsentiert wird, der das „Absinken des Niveaus“ im Bildungswesen bekämpfen soll) in seiner Doktorarbeit aus der Perspektive der Entstehung des modernen west-europäischen Wohlfahrtsstaates widmete (Van Damme, 1990, S. 290). In England beispielsweise entwickelte sich eine ausgeprägte „moral economy“, die den Menschen aus der Arbeiterklasse von der Bourgeoisie autoritär aufgezwungen wurde, in der Hoffnung, sie mit allen Mitteln in die neuen sozioökonomischen Strukturen der Klassengesellschaft zu treiben und sie einer rigiden sozialen Disziplinierung zu unterwerfen.

Ein solches strenges Disziplinarregime mit „Freiheitsentzug“ beherrschte auch das „Archipel“ der stationären Einrichtungen für schwer erziehbare Jugendliche, das laut meinem Groninger Kollegen Jeroen Dekker zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Westeuropa entstand.<sup>24</sup> Die Versuchung, dieses Phänomen im Sinne Foucaults zu beschreiben und zu interpretieren, war in dieser Hinsicht also sehr groß, auch wenn diese allumfassende Disziplin im Laufe des folgenden Jahrhunderts einen eher erzieherischen Charakter annahm. Um dies zu erklären, wird behauptet, dass die pädagogische Praxis der institutionellen

---

24 Nach DEKKER, Jeroen J. H., 1987. Een archipel van opvoedingshuizen. De residentiële hulpverlening in West-Europa, circa 1814–circa 1914. In: DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 117–126. Siehe in diesem Zusammenhang auch: IDEM, 2001. *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Erziehung auf mindestens zwei allgemein-pädagogische Strömungen zurückgreift: einerseits auf das Aufkommen des experimentell-wissenschaftlichen Paradigmas in den Humanwissenschaften (einschließlich der Psychologie, der Pädagogik und der übergreifenden Wissenschaft vom Kind, der sogenannten Pädologie – eine Entwicklung, die wir im Übrigen selbst genauer untersucht haben) (Depaepe, 1993), und andererseits auf das damit verbundene Streben nach einer gewissermaßen „neuen“ Erziehung, in der das Kind im Mittelpunkt steht (Hofstetter & Schneuwly, 2006). Letztere wird im deutschsprachigen Raum bekanntlich auch oft als „Reformpädagogik“ bezeichnet.

Im Hinblick auf eine langfristige Vision der moralischen Bildung bleibt es jedoch höchst fraglich, inwieweit solche „Reformideen“ mehr als ein paar Akzentverschiebungen in der Praxis der stationären Umerziehung bewirken konnten. Nelleke Bakker, ebenfalls von der Universität Groningen, sprach in diesem Zusammenhang von „Anstiftung“ zu „Rissen in der moralischen Ordnung“. Mit dem Ergebnis, dass der Maßstab für die Disziplinierung fortan nicht mehr die Lebensphilosophie oder das innere Gewissen, sondern die fachliche Kompetenz einer wissenschaftlich fundierten Intervention war (Bakker, S. 232–233). Wie eine weitere detaillierte Studie der „staatlichen“ Erziehungseinrichtungen in den Niederlanden ergab, wurde die massenhafte und unpersönliche Einsperrung entgleister Jugendlicher fortgesetzt, wenn auch mit subtileren Formen der Disziplinierung in Abhängigkeit von der sozialen Wiedereingliederung der Schülerinnen und Schüler.<sup>25</sup> Tatsächlich lebten die Menschen auch nach dem Zweiten Weltkrieg – wenn man sich die prophetischen (?) Worte von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) vor Augen hält – immer noch den disziplinarischen Traum von „une liberté [bien?] surveillée“ (Périssol, 2020). Die zunehmende wissenschaftliche Erforschung der „cas sociaux“ änderte nichts an der

---

25 DELICAT, Jan W., 2001. *Van ijzeren vuist naar zachte hand? Idee en praktijk in de rijksoopvoedingsgestichten*. Nijmegen: Faculteit Sociale Wetenschappen van K.U. Nijmegen, hier S. 222 & 263; Zum 19. Jahrhundert, siehe: LEONARDS, Chris, 1995. *De ontdekking van het onschuldige criminale kind. Bestrafing en opvoeding van criminale kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht, 1833–1886*. Hilversum: Verloren.

Tatsache, dass in den 1950er-Jahren sowohl in Frankreich als auch in den Vereinigten Staaten das „moralische Register“ die Behandlung junger Straftäterinnen und Straftäter dominierte. Wie die historisch-vergleichende Studie von Guillaume Périssol zeigt, ging dort „*le pouvoir de la psychométrie*“ noch Hand in Hand mit dem „*grand rêve disciplinaire*“. Das führte dazu, dass „*police, justice et médecine mentale produisent, en synchronisation avec les autres mécanismes de normalisation, de la délinquance et de la folie pour contrôler le prostitué et ses clients selon les procédures les plus adéquates, de la peine sursitaire à l'exclusion*“ (Id., 349; und weiterhin auch 87, 176 & 184). Wer zu weit vom rechten Weg abkam, wurde aus der Gesellschaft ausgeschlossen, was in der Regel eine weitere Inhaftierung in Gefängnissen, Disziplinaranstalten, Umerziehungsanstalten und dergleichen mehr bedeutete.<sup>26</sup> Neu war jedoch die Einführung der „Bewährungsstrafe“, die ein gewisses Verständnis für die Umstände, in denen die jungen Straftäterinnen und Straftäter aufgewachsen waren, vorauszusetzen schien (Périssol, S. 514, 543). Inwieweit dies auf die neueren Tendenzen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zurückzuführen ist, lässt sich natürlich schwer sagen, Tatsache ist jedoch, dass der Mentalitätswandel in diesem Bereich eine Rolle spielte, ebenso wie z.B. die Medikalisierung und die zunehmende Wertschätzung der „Psychohygiene“, vor allem in den Vereinigten Staaten, aber auch in Frankreich.

Wichtig ist jedoch, dass diese „Infrastruktur der Prävention“ im Alltag der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht zwangsläufig zu einer grundlegenden Umkehrung der pädagogischen Ansätze führte.<sup>27</sup> Außerdem trug sie zum „kingdom of good adjustment“ bei, um es mit den Worten des US-amerikanischen Erziehungshistorikers Sol Cohen zu sagen (Cohen, 1999, S. 238, 227, 228, 249 ff.). Im Übrigen brach

---

26 Siehe die Auswahl der Beiträge der Konferenz Beyond the Pale, beyond the Bar? *Beyond the Pale Behind Bars: Marginalization and Institutionalization from the 18th to the 20th Century. Paedagogica Historica.* Bd. XXVI, Nr. 2, S. 1–309.

27 Siehe in diesem Zusammenhang: KROP, Jérôme & Stéphane LEMBRÉ (dir.), 2020. *Histoire des élèves en France. Vol. 2: Ordres, désordres et engagements.* Villeneuve d'Asq: Septentrion.

zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen westlichen Ländern in „Momenten der Krise“ der industrieliberalistischen Gesellschaft, ob sie nun wahrgenommen wurde oder nicht, wie z.B. die Geschwindigkeit der Verstädterung, die Jugendarbeitslosigkeit und die Etikettierung der „Jugend“ als gefährliche Lebensphase, eine „moralische Panik“ aus,<sup>28</sup> in der Hoffnung, dass Expertinnen und Experten angemessene Antworten auf diese Herausforderungen finden würden. Dass diese „Antworten“ im Sinne einer weiteren Anpassung in der fortschreitenden Modernisierung bestehen sollten, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Von sogenannten objektiv-wissenschaftlichen Eingriffen in die Gesellschaft war auch nichts anderes zu erwarten, da das „Messen, um es besser zu wissen“ (Depaepe, 1989; Ritz & Wiegmann, 2010) de facto vom gesellschaftlichen Status quo ausging. Die „moralischen Tests“, die für Kinder ausgearbeitet wurden, um z.B. das „Lügen“ vor Gericht zu bekämpfen, kann als anschauliches Argument dafür herangezogen werden (Verplaetse, 2008, S. 265–286). Und dort, wo die Reformpädagogik und/oder die neue Erziehung für eine „neue Schule“ in einer „neuen Gesellschaft“ eintraten, wie u.a. im kommunistischen Erziehungsprojekt von Célestin Freinet (1896–1966),<sup>29</sup> wurde dieser Anspruch bei der „Modernisierung“ der Einrichtungen geschickt beschönigt oder modifiziert (z.B. um weiterhin staatliche Subventionen zu erhalten). Aneignung wurde das genannt.<sup>30</sup> Auch in der alltäglichen Realität des Lebens in der Einrichtung.

In dieser Hinsicht hatten die Massenbewegungen der 1930er-Jahre auf dem europäischen Kontinent weit weniger Skrupel. Ihre Ideologien,

---

28 Siehe die Sonderausgabe über COHEN, Stanley, 1999. Moral Panics and Folk Concepts. *Paedagogica Historica*. Bd. 35, Nr. 3.

29 Cf. DEVOS, Jan, 2019. Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.

30 Cf. DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2004. Emancipating a Neo-liberal Society? Initial Thoughts on the Progressive Pedagogical Heritage in Flanders since the 1960s. *Education, Research and Perspectives*. Bd. XXXI, Nr. 2, S. 156–175; IDEM, 2009. “Alternative” Education in Flanders, 1960–2000: Transformation of Knowledge in a Neo-liberal Context. *Paedagogica Historica*. Bd. XLV, Nr. 4–5, S. 645–671.

die bewusst die Schaffung eines „neuen Menschen“ in einer „neuen“ „gesellschaftlichen Ordnung“ verfolgten, traten offen für eine „faschistische“ oder „faschistoide“ *Umerziehung* ein – eine „Utopie“, in der bekanntlich der Wille, das „krumme Holz“ der Menschheit zu begradi- gen, nach dem alten Bild von Immanuel Kant (1724–1804) meist trüge- risch endete: „*Es war manchmal eine wahre Obsession. Oft wurde die Geg- enwart der Zukunft geopfert, und oft stand am Ende nicht mehr Gerechtigkeit, sondern mehr Tyrannie. Hinterher fiel es schwer, sich von der Vergangen- heit zu lösen. Die Geschichte der ‚Umerziehungen‘ ist ein eigenes leidvolles Kapitel (...)*“ (Maier, 2006, S. 25).

Das bemerkenswerteste Beispiel dafür sind natürlich die nationalsozialistischen Bestrebungen zur „*Umerziehung*“ des deutschen Volkes. Dazu hören wir auf die maßgebliche Stimme von Heinz-Elmar Tenorth, der die nationalsozialistischen Eingriffe in diesem Zusammenhang wie folgt zusammenfasst: „*Diese Phase der Erziehungspolitik ist deshalb zuerst ein erschreckendes Lehrstück, weil sich nationale Erziehungsanstrengungen in einer ‚Erziehung zum Tode‘ und in der ‚Schule der Barbarei‘ selbst demen- tieren; aber auch deswegen, weil sich in diesem politischen Zugriff der bis dahin nicht entdeckte und nicht vermutete Nebensinn und die Funktionalisierbarkeit pädagogischer Formen und Maximen, die aus der Tradition reformerischer Bewegungen zur Verfügung standen, offenbart. Die Lektion der Epoche besteht deshalb nicht nur in der Kritik einer vergangen Wirklichkeit, sondern auch in der Selbtkritik pädagogischer Aussprüche und Phant- asien*“ (Tenorth, 2000, S. 272).

Als Umkehrung, als buchstäbliche „Umformung“ dessen, was Erzie- hung und Bildung unter aufklärerischer Inspiration bedeuteten, kann sie durchaus gelten. Bekanntlich verteidigten die Philosophen der Auf- klärung nicht nur die individuelle menschliche Freiheit, sondern auch die Menschenrechte. Da sie sich gegen die sklavische Abhängigkeit von Kirche und Staat wandten, wandten sie sich auch gegen Macht- missbrauch und predigten daher Toleranz (Maes, 2017, S. 74). In der „Utopie“ des Nationalsozialismus wurde all dies zunichte gemacht.

Der „neue“ Mensch wurde hier nicht nur gewaltsam durchgesetzt,<sup>31</sup> Gewalt wurde darüber hinaus „als Teil der Subjektivierungsprozesse (...) in den Interaktions- und Institutionalisierungsformen generationaler Ordnungen“ (Straube-Heinze & Heinze, 2021, S. 19) zu seinem Markenzeichen. Inhaltlich lag der Schwerpunkt der nationalsozialistischen Pädagogik auf der Zugehörigkeit und Loyalität zur nationalsozialistischen Volksideologie. Infolgedessen lag der Schwerpunkt fast ausschließlich auf Ordnung und Disziplin, die den Jugendlichen mit militärischer Autorität auferlegt wurden. In Anlehnung an die Ideen des Führers hieß es: „... sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben und sind glücklich dabei!“.<sup>32</sup> Dass viele bei dieser Massenmobilisierung der Bevölkerung mitmachten, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwischen dem angestrebten Ziel und dem Ergebnis der Erziehungsmaßnahme keine Eins-zu-eins-Beziehung bestand. Wie im Bereich der Einbindung der Erziehungswissenschaft in die nationalsozialistische Ideologie (Laux, 1990; Horn, 1996; Pöggeler, 1991) gab es trotz der vielen Apologeten und Anhänger des Systems in den Betrieben verschiedene Formen der Gleichgültigkeit, des Defätismus, der Ambivalenz, der oberflächlichen Anpassung, aber auch des Widerstands, die zwar so gut wie möglich unterdrückt wurden, sich aber auf Dauer als unausrottbar erwiesen.

Wahrscheinlich gilt eine solche Schlussfolgerung auch für die Zeit der DDR und einige andere normativ-pädagogische Systeme, die versucht haben, die Interpretation moderner Individualität aus ihrer eigenen Ideologie heraus zu fixieren; Ideologien, die übrigens nicht als Monolithen in ihrer historischen Erscheinung verstanden werden können,<sup>33</sup> aber das nur nebenbei. Hinsichtlich der

---

31 MAIER, Pfade in Utopia, 25, fragt für „ein Stuck realistischer Bescheidenheit – es wäre die Abkehr von dem Versuch, den Himmel mit Gewalt auf diese Erde zu zwingen“!.

32 ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.), 1983. *Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Verlag, S. 147. Siehe auch: PINE, Lisa, 2010. *Education in Nazi Germany*. Oxford: Berg.

33 RANG, Brita, 1982. *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie, 1945–1965*. Frankfurt/New York: Campus Forschung; CLOER, Ernst, 1998. *Theoretische Pädagogik in*

marxistisch-leninistischen Jugendpolitik in Ostdeutschland kommt Tenorth zu folgendem Schluss: „*Die Jugendpolitik der DDR lässt erkennen, daß die Anerkennung der staatlichen Erwartungen nicht gesichert war, in Schulen entwickelten sich eigene Muster des Umgangs mit staatlichen Erwartungen, auch Muster der Distanzierung. Aber (...) das System der öffentlich-staatlichen DDR-Erziehung war bei aller Relativierung rascher Urteile (...) weder noch folgenlos. In der Politisierung und Verstaatlichung des Alltagslebens verloren die Individuen nicht nur ihr eigenes Recht auf Gestaltung ihres Lebenslaufs, sondern entwickelten auch Muster der anpassenden Lebensplanung, in denen dann Initiative wenig, Erwartung an den Staat hoch bewertet wurden*“ (Tenorth, 2000, S. 329).

In der Tat ist es nicht schwer, formale und inhaltliche Parallelen zu anderen Situationen zu ziehen, in denen diktatorische oder halbdiktatorische Regime versucht haben, die moralische Bildung der Jugend zu monopolisieren. Es drängen sich Vergleiche mit Mussolini und Franco auf, über die kürzlich sehr interessante Studien erschienen sind (Wolf, 2022; Serrano López, 2022). Auffällig ist u.a. die zumindest einseitige Betonung der militaristischen und disziplinarischen Aspekte der Charakterbildung, die offensichtlich auch im katholischen Erziehungs- und Bildungsdiskurs vorhanden waren (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016, S. 327–341), ganz abgesehen von dessen verschränkter und unterstützter Rolle als Staatsreligion der genannten Regime. Auch wenn natürlich die Interpretation von z.B. Körperpflege, Hygiene, Sexualität u.Ä. in all diesen Konstellationen ihre eigene Färbung hatte.

In diesem Zusammenhang finde ich die Forschungsarbeit meiner lettischen Kolleginnen und Kollegen besonders interessant, weil sie unter anderem untersucht, inwieweit sich die Wahrnehmungen der lettischen Studierenden von dem offiziellen, von den sowjetischen Behörden verkündeten Diskurs unterscheiden und wie die darin propagierten

---

der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag und zuletzt TENORTH, Heinz-Elmar & Ulrich WIEGMANN, 2022. *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte der deutschen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werte und Normen wie Kollektivismus, Disziplin, Willenskraft, Patriotismus, Engagement, Fleiß, Arbeitszufriedenheit usw. konkret operationalisiert wurden. Ihre Schlussfolgerung, die sich auf die Gegenwart bezieht, scheint auf den ersten Blick verblüffend: „*Making abstraction of the ideological context of Communist morality, many of the virtues that were prioritized in the Soviet school are also highly valued in a democratic society, e.g., responsibility, social activity, work for community. Notwithstanding, there is a crucial difference between Soviet and democratic education in the methods by which morality is shaped (...) In modern Latvian schools, the written “language of virtue” is no longer used: characterizations are not issued to students en masse, and moral qualities are no longer performed under the watchful eye of the teachers’ and Communist organizations’ body. The school is only asked to produce clearly measurable assessment of knowledge and competence, namely, marks in graduation diplomas...“.<sup>34</sup>*

Und damit sind wir eigentlich wieder beim Ausgangspunkt unseres Artikels, nämlich dass heute das Streben nach messbarem, gesellschaftlich nützlichem Wissen überwiegt und dass dieses Streben zudem Vorrang vor der Frage nach ethisch geprägten Persönlichkeiten hat.<sup>35</sup> Hat unsere „tour d’horizon“ also etwas anderes ergeben als die offensichtliche Weisheit, dass jede Disziplinierung des Selbst unter dem Gesichtspunkt der vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte betrachtet werden muss? Oder gibt es, wie die obige Schlussfolgerung anzudeuten scheint, Hinweise darauf, dass es doch so etwas

---

34 FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. & Iveta KESTERE, 2023. *The Legitimization Discourse of Virtue Education in School Practice under Dictatorship: The Case of Soviet Latvia (1947 to 1982)*. [Nicht-veröffentlichtes Manuskript, 2023], S. 29–30.

35 Siehe z.B. PRANGE, Klaus, 2011. Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–66, hier 62); VON HENTIG, Hartmut, 2011. Ist Bildung nützlich? In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 395–412, in: *id.*, S. 395–412.

wie eine mehr oder weniger zeitlose Tugendpädagogik gibt, ob nun als Teil eines „a-subjektivistischen“ Personalismus konzipiert oder nicht?<sup>36</sup>

Aus meiner eigenen Forschung, die sich, wie erwähnt, nicht direkt mit der Geschichte der moralischen und ethischen Persönlichkeitsbildung befasst hat, lässt sich auf all das keine Antwort formulieren. Nichtsdestotrotz gibt es darin Anhaltspunkte für die weitere Interpretation der obigen Überlegungen. Auf drei davon gehe ich in diesem zweiten Teil des Vortrags ein, bevor ich ihn mit einigen allgemeinen Schlussfolgerungen abschließe.

Eine erste, möglicherweise relevante Beobachtung auf der Grundlage „unserer“ Forschung (mit verschiedenen Kollegen, Mitarbeitern und Doktoranden) betrifft die große Kontinuität der bevormundenen Perspektive im pädagogischen Handeln. Mit Frank Simon habe ich zum Beispiel darauf hingewiesen, wie weit der Diskurs der moralischen „Aufrüstung“ nach dem Ersten Weltkrieg in die flämische Gesellschaft eingedrungen war, vor allem, aber nicht ausschließlich auf katholischer Seite.<sup>37</sup> In gewisser Weise war dieser Diskurs die treibende Kraft für eine bis dahin nicht bekannte Wiederbelebung der Jugendbetreuung und Jugendarbeit, die sich unter anderem in der Entstehung zahlreicher spezifischer Jugendbewegungen niederschlug. Aber auch in der Familie und in der Bildung gab es in den 1930er-Jahren eine klare Präferenz für eine autoritäre und geschlechtsstereotype Erziehung mit fast infantilisierenden Zügen. Den vorherrschenden Ängsten (die ständige

---

36 Cf. SCHALLER, Klaus, 2006. Die Person als „offene Seele“? Bemerkungen zu Jan Patočkas Philosophie und Pädagogik. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl, S. 73.

37 Sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene: DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2005. De Vlaamse jeugd in het vizier van de pedagogisering tijdens het interbellum. In: DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP (Hrsg.). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco, S. 289–312; DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2000. The Conquest of Youth: An educational Crusade in Flanders during the Interbellum Period. In: SIMON, Frank (Hrsg.). *Liber Amicorum Karel De Clerck*. Gent: C.S.H.P., S. 19–42.

Bedrohung schien der Untergang der Zivilisation zu sein)<sup>38</sup> musste mit harter Hand begegnet werden, d.h. auf der Grundlage von Disziplin und Gehorsam gegenüber der unantastbaren Autorität. Nur so konnte Charakterstärke erreicht werden. Sie wollten keine „Schwächlinge“ ausbilden, sondern echte „flämische“ Männer, die vor Willenskraft strotzten. In diesem Zusammenhang griff man gerne auf Bilder aus populären Sportarten wie Fußball und Radsport zurück. Was letztlich angestrebt wurde, waren „Meister“ der Sittlichkeit. Ich habe sogar darauf hingewiesen, wie sehr der romantisierte flämische Radsportjournalismus von einer Ode an die harte Arbeit geprägt ist. Der Sieg konnte nur durch Engagement, Aufopferung und Willenskraft errungen werden – eine Arbeitsmoral, von der die Menschen aus der Arbeiterklasse dank der Identifikation mit den Helden des stählernen Rosses nur profitieren konnten (Depaepe, 1992, S. 226–231). Denn obwohl norm-verletzendes Verhalten (wie Trunkenheit, Scheidung, unverheiratete Mutterschaft usw.) in den unteren Schichten der damaligen Arbeiterklasse regelmäßig vorkam, störte auch dort jede Form von Ungehorsam die starre Organisation des Haushalts. Menschen aus der Arbeiterklasse, auf die man sich verlassen konnte, strebten nach Seriosität. Werte und Normen wurden von ihnen eifrig von der Mittel- und Oberschicht übernommen. Die Anpassung an bestimmte bürgerliche Werte bedeutete in erster Linie Überleben, in der Hoffnung, dass es ihren Kindern eines Tages besser gehen würde...

Ob man zur Erklärung dieses Mechanismus die Zivilisationstheorie von Norbert Elias (1897–1990) braucht, lasse ich hier einmal dahingestellt.<sup>39</sup> Tatsache ist, dass der sogenannte „Zivilisationsprozess“ der Zwischenkriegszeit auch in der einzigen belgischen Kolonie jener Zeit,

---

38 Cf. MORTIER, Freddy, COLEN, Willem & Frank SIMON, 1994. Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760–1950). *Paedagogica Historica*. Bd. XXX, Nr. 3, S. 816–847.

39 Was mich nicht daran hindert zu sagen, dass ich diese Theorie im Allgemeinen als anregend für langfristige Überlegungen in der pädagogischen Historiographie empfunden habe, siehe: DEPAEPE, Marc, 2004. *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco.

dem Kongo, stattfand. Ein Prozess, den wir selbst übrigens genau unter dem Gesichtspunkt der „Bevormundung“ beschrieben haben, denn das pädagogische Regime der Disziplinierung und Unterwerfung gegenüber der afrikanischen Bevölkerung war noch stärker ausgeprägt als in Belgien.<sup>40</sup> Das vorherrschende Axiom der zivilisatorischen Arbeit betraf nämlich die Überlegenheit der westlichen, *in diesem Fall* christlichen Kultur. Sie musste dort in einem beschleunigten Tempo und in einem Kontext, der oft auch als feindlich dargestellt wurde, eingeführt werden. Angesichts dieser „großen“ Aufgabe ließen die Beteiligten daher die vorherrschenden Stereotypen viel offener zu als in Europa. Unserer Ansicht nach war die Erziehung und Bildung in der Kolonie sozusagen ein „Kochen unter Druck“, wodurch die Merkmale sowie die Mängel und systemischen Fehler des westlichen ErziehungsmodeLLS viel leichter zu erkennen waren als in einer komplexeren europäischen Gesellschaftsform.

In Anbetracht der zahlreichen Stereotypen, die im kolonialen Abenteuer wurzelten (und dazu dienten, seine Bedeutung und seinen Mut zu unterstreichen), schätzten sie das Bildungspotenzial der afrikanischen Bevölkerung nicht allzu hoch ein. Diese waren – angeblich – überhaupt nicht theoretisch veranlagt, sondern von Natur aus faul, leidenschaftlich, unzüchtig, polygam und so weiter. Aus evangelischer (d.h. hier „katholischer“) Sicht musste jedoch versucht werden, sie auf ein höheres Niveau zu heben, damit sie auch nützliche Arbeit im

---

40 DEPAEPE, Marc & Lies VAN ROMPAEY, 1995. *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Leuven/Apeldoorn: Garant; DEPAEPE, Marc, 2012. Sometimes a Little Distance is Needed to See What Really Happened. The Study of the Belgian Educational Policy in Congo as an Example of the Critical Vigour of Colonial History of Education. In: AUBRY, Carla, GEISS, Michael, MAG-YAR-HAAS, Veronika & Damian MILLER (Hrsg.). *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–232; DEPAEPE, Marc, 2017. Colonial Education in the Congo – a Question of “Uncritical” Pedagogy until the Bitter end? *Encounters in Theory and History of Education*. Bd. XVIII, S. 2–26. Siehe auch: DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, 2019. „Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien. *Historia scholastica*. Bd. V, Nr. 1, S. 22–38.

Dienste der Kolonie leisten konnten. Alles in allem kam dieser „Zivilisationsprozess“ also einer „Civilisationsoffensive“ gleich, bei der es darum ging, die Menschen sauberer und zahmer zu machen (d.h. hier, sie zu disziplinieren, gefügig zu machen und – buchstäblich – zu domestizieren, um dem kolonialen Regime zu dienen).

Das bedeutete jedoch nicht, dass der wahrgenommene Entwicklungsrückstand in kürzester Zeit aufgeholt werden musste. Was den Belgiern vorschwebte, war eine „angepasste“ Einführung in die kulturellen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen), bei der – wie es im „Mutterland“ selbst schon lange der Fall war – die Moralisierung Vorrang vor dem Wissenserwerb hatte. Daher konzentrierte sich die pädagogische Offensive in der Zwischenkriegszeit fast ausschließlich auf die Grundschulbildung. Es dauerte bis 1948, bis die Trennung zwischen der Bildung der Massen und der Selektion einer möglichen Elite – und dann nicht einmal einer intellektuellen, sondern einer handwerklichen Elite – voll zum Tragen kam. Unter dem Kolonialregime wurden vor allem Hilfskräfte benötigt. Die Betonung liegt auf helfen, d.h. zusammenarbeiten, um eine „schrittweise“ Entwicklung der „Entwickelten“ – der sogenannten „évolués“ – zu erreichen. Alle Schlüsselpositionen blieben vorerst in belgischer Hand. Die Kongolesen – Frauen wurden als évoluées nicht berücksichtigt – müssten allenfalls „langsam“, aber sicher auf die Unabhängigkeit vorbereitet werden. Und das ginge am besten, indem sie in einer Art „naher Ferne“ oder, wenn Sie so wollen, in „ferner Nähe“ gehalten werden. Erziehung war in der kolonialen Perspektive immer noch „Fürsorge“; Entscheidungen für diejenigen zu treffen, die dies noch nicht selbst tun durften... Eine Haltung, die auch die staatliche Unterstützung für katholische Missionen erklärt, da die meisten Belgierinnen und Belgier die Religion und die daraus resultierende Moral als Sprungbrett für die westliche Zivilisation und vor allem als Beruhigungsspitze für die einheimische Bevölkerung betrachteten.

In diesem pädagogischen Raum gab es bis Mitte des letzten Jahrhunderts den Wunsch, die indigene Jugend durch elementare Erziehung und Bildung so gut wie möglich zu gefügigen Gehilfen des kolonialen

Systems zu sozialisieren. Dass sie nicht wirklich auf die Entwicklung einer Intelligenz abzielte, störte nicht wirklich. Darüber hinaus blieben diejenigen, die in den 1950er-Jahren als „Entwickelte“ mit einem besseren Status rechnen wollten, Spielball aller Arten von Untersuchungen zur „Moralität“, bei denen Kriterien wie Häuslichkeit, monogames Eheleben, vorbildliches Verhalten, sinnvolle Freizeitgestaltung, kluges Konsumverhalten und kulturelle Zivilisierung der gesamten Familie ausschlaggebend waren, was manchmal in Erpressung und sogar Schikane seitens der Kolonialisten ausartete. In der Realität deckte sich diese Rhetorik der „Perfektionierbarkeit“ zudem mit rassistischen Stereotypen von „halbentwickelten“ Menschen, die nur die Europäer „imitieren“ wollten (z.B. im Ausgeh- und im Gesellschaftsleben, in der Kleidung, im Alkoholkonsum und in der Barkultur) und deren „Zivilisation“ kaum mehr als eine Schicht Nagellack war...<sup>41</sup> Die rasanten sozialen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg, wie die Zunahme der Lohnarbeit und die Konzentration der Bevölkerung in den kongolesischen Städten, würden jedoch die vielen kolonialen Illusionen zerstören, aber das ist natürlich eine andere Geschichte.

Auch in Belgien gab es kaum Anzeichen für eine „emanzipatorische“ Pädagogik ab den sogenannten „golden Sixties“. Wie unsere Studie über den Alltag in der belgischen Grundschule gezeigt hat (Depaepe et al., 2000), konnte es einen emanzipatorischen Ansatz überhaupt nicht geben. Unter dem Einfluss der Modernisierung kam es zwar zu einer gewissen Lockerung der althergebrachten Rituale des Schullebens, ohne diese jedoch völlig aufzugeben. Schulische Regeln und Vorschriften wie „ordentliches Benehmen“, „keine Gerüchte verbreiten“, „höflich sprechen, fragen und antworten“, „nicht unterbrechen“, „anklopfen und klingeln“, „Autoritätspersonen grüßen“, „Wände nicht mit Kreide beschreiben oder mit Matsch beschmieren“, „keine übermäßige Lautstärke“, „kein wildes Spiel“, „keine Schlägerei“, „kein Streit beim Bilden einer Reihe“ und so weiter galten unvermindert weiter.

---

<sup>41</sup> Siehe auch: TÖDT, Daniel, 2018. *Elitenbildung und Dekolonisierung. Die Évolués in Belgisch-Kongo, 1944–1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Für den Moment blieben Ordnung und Ruhe der Maßstab, an dem die Ernsthaftigkeit der Schularbeit gemessen werden konnte. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu ihrem Besten in eine Art „disziplinarische Verschwörung“ mit einseitigen Vereinbarungen eingebunden... Die psychologische Manipulation von Emotionen gehörte zur professionellen Aura der modernen Erziehenden. Für die ideale Lehrkraft ging es darum, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Seite zu ziehen, und das konnte nicht nur dadurch geschehen, dass man zugab, dass man ab und zu auch Fehler machte, sondern auch und vor allem dadurch, dass man großzügig mit Belohnungen umging. Ausgiebige Bestrafung und körperliche Unterwerfung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte wurden zunehmend als unwirksam angesehen, zumindest in der Theorie, und durch andere Techniken wie z.B. „symbolische Herabsetzung“ oder Demotivierung des unerwünschten Verhaltens ersetzt. Doch im Schulalltag sind die traditionellen Schulstrafen nach wie vor weit verbreitet. Körperliche Züchtigungen wie Ohrfeigen oder Niederknien, aber auch das „zivilisiertere“ Schreiben von Regeln und der Verweis nach draußen waren an der Tagesordnung. Und wenn es in der Grundschule der 1960er-Jahre Strafen gab, dann waren sie im Wesentlichen immer noch auf die Störung des regulären Schulbetriebs zurückzuführen. Sowohl aus didaktischer als auch aus pädagogischer Sicht setzte ein geordnetes Schulleben noch immer eine „gute Ordnung“ und „Disziplin“ voraus. Die Beeinträchtigung dieser Grundsätze durch schulische Umgangsregeln und -strukturen könnte in keiner Weise toleriert werden. Diese „Schulgrammatik“ bildete in der Tat noch immer den Kern der pädagogischen Professionalität der Lehrkräfte, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgebaut und inzwischen in ihrer grundlegendsten Form auch nach Belgisch-Kongo exportiert worden war (Van Ruyskensvelde, Hulstaert & Depaepe, 2017, S. 36–48).

Die Idee einer „Grammatik der Schulbildung“ [= *Grammar of schooling*] stammt bekanntlich aus den Vereinigten Staaten.<sup>42</sup> Im Rahmen des Bemühens um eine stärkere Theoretisierung der Bildungsgeschichte haben wir dieses Konzept nicht nur aufgegriffen, sondern als eine Art „Grammatik der Pädagogisierung (oder der Erziehung)“ weiter zu verfeinern versucht,<sup>43</sup> gerade weil in seiner ursprünglichen verhaltensorientierten Interpretation der moralisch-pädagogische Aspekt des Umgangs mit Schulkindern zu fehlen schien. Aber darauf kann ich hier unmöglich näher eingehen.

Denn es ist höchste Zeit für ein zweites Element unserer Forschung, das für die Erkenntnisse über die moralische Erziehung aufschlussreich ist und das zum Teil mit der großen Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Rhetorik und Realität zusammenhängt, die wir in der oben erwähnten Forschung über die Alltäglichkeit in der Geschichte der Grundschulbildung in Belgien als Abstand zwischen „höherer“ und „niederer“ Pädagogik beschrieben haben (Depaepe et al., 2000, S. 53). Aber auch mit den oben beschriebenen langsamem Entwicklungen der pädagogischen Mentalitäten und Realitäten. In der Praxis stellen sich viele Innovationen als „neu“ dar – ein Wort, ein Konzept, das oft zur Legitimation verwendet wird, um zu unterstreichen, wie wichtig die sogenannten kreativen Entwicklungen oder Ideen bestimmter Reformerinnen und Reformer wirklich sind. Aber diese Art des binären Denkens – die ständige Gegenüberstellung von Gegensätzen im

---

42 Cf. TYACK, David & William TOBIN, 1994. The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Bd. XXXI, Nr. 3, S. 453–479.

43 DEPAEPE, Marc, HERMAN, Frederik, SURMONT, Melanie, VAN GORP, Angelo & Frank SIMON, 2008. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, S. 13–30; Siehe auch: DEPAEPE, Marc, 1997. The History of Childhood and Youth: From Brutalization to Pedagogization? In: VERHELLEN, Eugeen (Hrsg.). *Understanding Children’s Rights. Collected Papers Presented at the Second International Interdisciplinary Course on Children’s Rights Held at the University of Ghent, July 1997*. Ghent: Children’s Rights Centre, S. 45–66.

Denken und Argumentieren, wie „neu“ versus „alt“, sowie „weiche“ versus „harte“ Ansätze und dergleichen mehr, hat einen ahistorischen bzw. für die Verwendung im Kontext der pädagogischen Geschichtsschreibung höchst problematischen Charakter. Wie die Wirkungsgeschichte des „progressiven“ Erbes in der Pädagogik zeigt, ist seine Anwendung in der Praxis – oder vielmehr seine Aneignung<sup>44</sup> – eine komplexe Mischung aus „nova“ und „vetera“... Mutatis mutandis gilt übrigens dasselbe für die „konservative“ Wiedergeburt der normativen Pädagogik, für die sich beispielsweise die Katholikinnen und Katholiken in Flandern in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einsetzten. Einerseits gab es eine klare Aneignung des modernen Denkens, soweit es sich in diesen normativen Kanon einfügen ließ – so promovierte der inzwischen seliggesprochene Jesuit Alberto Hurtado Cruchaga (1901–1952) in Löwen über das pädagogische „System“ von John Dewey (1859–1952), um es in der katholischen Erziehung und Bildung einzusetzen<sup>45</sup> – und andererseits blickten flämische katholische Kreise trotz der Ablehnung der zugrunde liegenden Lebensphilosophie mit einem gewissen Neid auf die autoritäre nationalsozialistische Pädagogik. Letzteres haben wir in der *Zeitschrift für Pädagogik* einmal als das Funken einer verbotenen Frucht bezeichnet (Depaepe, 1998, S. 504–522). Eine Faszination übrigens, die sich auch bei einigen „Progressiven“ als lebendig erwies, denn in unserer Forschung konnten wir auch zeigen, wie sehr es in bestimmten Fällen eine Beziehung zwischen der

---

44 Cf. DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press.

45 Siehe ESCUDERO, Jaime C., 1994. *Traducción e introducción de A. HURTADO CRUCHAGA, El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas; ESCUDERO, Jaime C., 2016. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones USACH; DEPAEPE, Marc, 2005. *La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica y el tesis de Hurtado en este campo de investigación* (unveröffentlichter Vortrag anlässlich des Besuchs von Dr. Alweyn, ehemaliger Präsident von Chile, an der K.U. Leuven im Rahmen der Heiligsprechung von Dr. Alberto Hurtado, Oktober 2005).

sogenannten „neuen“ Erziehung oder Reformpädagogik und dem Diskurs der „neuen“ Ordnung gab, und zwar nicht nur sprachlich.

Vor allem aber zeigt sich die hemmende Wirkung des „Neuen“ in unserer Forschung über die „Umsetzung“ des progressiven Erbes, einschließlich des bereits erwähnten John Dewey, dessen Erkenntnisse übrigens meist „aus zweiter Hand“ weitergegeben wurden, da Pädagoginnen und Pädagogen und Lehrkräfte sie fast ausschließlich durch Enzyklopädien und Schulbücher erfuhren (De Coster, Depaepe, Simon & Van Gorp, 2005, S. 85–109). Letztlich gelang es der „kindzentrierten“ Reformpädagogik, sich in ein „meritokratisches“ (neo-)liberales Bildungsprojekt der Moderne einzuordnen. Dabei hat sie sicherlich das Eindringen einiger neuer Erkenntnisse gefördert, aber auch die Reinheit der Prinzipien kompromittiert, oft als „Opfer“ für die Forderung nach mehr Rationalität und Effizienz in der Schulführung und in der Bildungspolitik.

Was das flämische fortschrittliche pädagogische Erbe nach den 1960er-Jahren betrifft, so kann die Verwässerung auch mit einer Einbindung in das leistungsorientierte, neoliberalen Projekt der Moderne in Verbindung gebracht werden. Dabei kann die *Onderwijskrant* nicht außer Acht gelassen werden, denn diese progressive Zeitschrift hat sich seit ihrer Gründung im Jahr 1977 als kritisches Sprachrohr der fortschrittlichen Ideen ihrer eigenen Mitglieder profiliert. Doch im Laufe der Jahre hat sie sich zu einem Henker des „Konstruktivismus“ (der übrigens die Grundlage des „kommunistisch“ orientierten Dewey war), der „Spaßpädagogik“ und allerlei anderen neumodischen Ideen entwickelt, die als Ursache für den Qualitätsverfall in der Bildung angeführt werden, weil sie die alte, sorgfältig konstruierte Schulmeisterweisheit negieren.<sup>46</sup> Darüber hinaus können auch die wirtschaftlichen

---

46 In diesem Zusammenhang, siehe auch: DEPAEPE, Marc, 2004. How Should History of Education Be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work. *Studies in Philosophy and Education*. Bd. XXIII, Nr. 5, S. 333–345. (special issue ed. by TRÖHLER, Daniël & Jürgen OELKERS, Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies).

und kulturellen Selektionsmechanismen in den sogenannten „alternativen“ Schulen angeprangert werden: Vor allem die kulturelle Elite Flanderns – die ihre eigene Schule bezahlen möchte und kann – findet dort Unterschlupf, während andere Elterngruppen deutlich weniger vertreten sind. Diese Bevölkerung wird nicht von dem kritisch-emanzipatorischen Reflex getrieben, die Gesellschaft zu verändern, sondern hofft vielmehr, die kritischen Fähigkeiten zu erlernen, um in der Gesellschaft von morgen weit zu kommen. Dies sind Anzeichen dafür, dass dies die Ansichten von Dewey und im weiteren Sinne auch die der Reformpädagogik im Allgemeinen so weit gefiltert hat, dass sie im pädagogischen Schmelzriegel mehr und mehr als Rechtfertigung für ein leistungsorientiertes, neoliberales Projekt dienten, obwohl die Reformpädagogik selbst die Emanzipation des Kindes und im weiteren Sinne in der Regel ein sozialdemokratisches Gesellschaftsmodell auf ihre rhetorische Fahne geschrieben hatte.

Eine dritte Erkenntnis, die ich für wichtig halte und die mit der ersten und der zweiten gleichermaßen zusammenhängt, ist die Tatsache, dass sich historisch gesehen keine eindeutige Beziehung zwischen den erklärten Zielen des pädagogischen Handelns und seinen Ergebnissen und Wirkungen herstellen lässt, weder kurz- noch langfristig. Das relativiert natürlich die Bedeutung von Erziehung und Bildung, so wichtig sie auch sein mögen, etwas. Die Entstehung des persönlichen (und damit auch des moralischen und ethischen) Lebens hängt von zahlreichen Faktoren ab, die sich jeder breit angelegten pädagogischen Maßnahme entziehen. Kommen wir in diesem Zusammenhang kurz auf das katholische Erziehungsmodell in Flandern zurück (Depaepe & Hulstaert, 2015, S. 11–29). Die Moderne, die eine zunehmende Säkularisierung zeige, die in Film, Mode, Musik und Sexualverhalten erkennbar sei, müsse als „kulturelle Krise“ bekämpft werden, unter anderem durch das Eintauchen der Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schule in das tägliche Bad der „Übungen“, „Gebete“ und „Kasteiungen“. Dennoch blieben die Zweifel an ihrer Wirksamkeit nahezu konstant. Albéric Decoene, eines der Aushängeschilder der flämischen katholischen Pädagogik, fragte sich 1933, warum der Einsatz des „ungeheueren Heeres christlicher Erziehenden“ nicht den erwarteten Erfolg zu

bringen schien: „Ist der Arm Gottes verkürzt worden? Ist unser Wille nicht tapfer genug und wach?“

Natürlich hat die katholische Erziehungsoffensive treue Diener hervorgebracht, wie z.B. den Schulinspektor und Schulbuchautor Hilaire Delobel (Barbry, Simon & Depaepe, 2016, S. 401–431). Wie so viele andere „Produkte“ des katholischen Bildungswesens setzte er sich ein Leben lang mit Leib und Seele für dessen Fortbestand ein. Aber es gab natürlich auch andere. Nicht alle fühlten sich wohl mit einer Ideologie, die sanft aufgezwungen wurde. Hugo Claus, zum Beispiel. In seinem Buch *Der Kummer von Belgien*, das als echter Bildungsroman bezeichnet werden kann, wird die katholische Erziehung wiederholt aufs Korn genommen.<sup>47</sup> „Das Band zwischen Kirche und Macht, das sich durch die Geschichte zieht, scheint mir etwas so Schockierendes zu sein“, sagte Claus, „dass ich nicht verstehe, wie ein vernünftiger Mensch sich nicht dagegen auflehnen kann.“ Die autobiografisch inspirierten Erfahrungen der Hauptfigur im katholischen Internat (auch als Opfer sexuellen Missbrauchs – lange bevor die Hetzkampagne in Flandern endgültig ausbrach) sind Teil der Grundlage dieses vernichtenden Urteils. Dies erfasst jedoch noch nicht die komplexe Beziehung zwischen Erziehungsabsichten und Erziehungseffekten. Denn auch wenn das katholische Bildungswesen in Flandern die Modernisierung und die damit verbundene Säkularisierung der Gesellschaft nicht aufhalten konnte, so musste es doch auch nicht viel von seiner institutionellen Macht aufgeben. In der Tat hat das katholische Schulwesen als eigenständiges Netzwerk innerhalb der säkularisierten Gesellschaft überlebt (und stellt nach wie vor die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler), wenn auch weniger als „ideologische“ Bastion – die Abgrenzungen zu den nicht-katholischen Schulen verlaufen vermutlich über andere gesellschaftliche Variablen –, sondern als klar profilierte Interessengruppe,

---

47 CLAUS, Hugo, 1983. *Het verdriet van België*. Amsterdam: De Bezige Bij; auf Deutsch: CLAUS, Hugo, 2008. *Der Kummer von Belgien*. Übersetzt von W. HÜSMERT. Stuttgart: Klett-Cotta, auf Englisch: CLAUS, Hugo, 1990. *The Sorrow of Belgium*. Übersetzt von A.J. POMERANS, London: Viking.

die sich weiter bemüht, sich auch eine weltanschauliche Identität anzueignen.<sup>48</sup>

Der historische Kontext der flämisch-katholischen Erziehungsoffensive ist zugleich der Hintergrund, vor dem das Bildungshandeln im damaligen Belgisch-Kongo verstanden werden muss. Auch bei Missionaren wie Gustaaf Hulstaert. Seine reformpädagogische Prämissen „vom Schwarzen aus“ führte vor allem dazu, dass er die einheimischen Gruppen an Ort und Stelle halten wollte. In diesem sogenannten „Indigenismus“ war kein Platz für die Bildung von Eliten, geschweige denn für die Integration in oder die Teilnahme an der großstädtischen Kultur. Außerdem musste dieser missionarische Ansatz ohnehin im Rahmen des Katholizismus erfolgen, der nicht nur das ausdrückliche Erfordernis des Monotheismus, sondern auch das der Monogamie beinhaltete. Einigen zufolge spielte das Flämisch-Nationale auch eine wichtige Rolle in Hulstaerts Erziehungsideen und -praktiken, nicht nur in Bezug auf die Hervorhebung der lokalen Sprachen, sondern auch in Bezug auf die vielen autoritären, sogar „faschistischen“ und auf jeden Fall „sexistischen“ Züge, denen dieses Denken und Handeln entsprach. Inwieweit solche Einflüsse tatsächlich eine Rolle gespielt haben, sei hier dahingestellt. Tatsache ist, dass die „Auswirkungen“ der kolonialen Erziehung bisher kaum erforscht wurden. Ein erster Versuch, den Stimmen der Einheimischen Gehör zu verschaffen,<sup>49</sup> zeigt bereits, dass die damaligen Schulerfahrungen in ihnen sowohl die Sehnsucht nach einer besseren Zeit als auch die Bitterkeit über die vielen verpassten Chancen hervorrufen. Dies gilt letztlich auch für die Zeit nach der Unabhängigkeit im Jahr 1960, in der neokoloniale Elemente (und der Kampf gegen sie) nie ganz verschwunden waren. Die Art und Weise, wie Mobutu die Studierendenproteste unterdrückte und die „*retour à l'authenticité*“ erzwang, lässt kaum Raum für Interpretationen (Depaepe, 1998, S. 37–53). Andererseits hat das diktatorische Regime die Kongolesin-

---

48 Cf. DE MAEYER & WYNANTS, o.c., 2016.

49 VINCK, Honoré, BRIFFAERTS, Jan, HERMAN, Frederik & Marc DEPAEPE, 2006. *Expériences scolaires au Congo Belge. Etude explorative. Annales Aequatoria.* Bd. XXVII, S. 5–101; DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, l.c.

nen und Kongolesen nicht daran gehindert, durch Bildung „*empowered*“ werden zu können, aber es scheint, dass ein gewisser Schulutilitarismus in dieser Hinsicht nie weit entfernt war. Es ging ihnen weniger um den Inhalt der Erziehung als vielmehr um die soziale Förderung.<sup>50</sup> Kurzum: Pädagogische Interventionen können, ob man will oder nicht, emanzipatorisch wirken, auch wenn sie in erster Linie disziplinarisch, autoritär oder gar diktatorisch sind. Nicht intendierte Neben-Effekte nannte Tenorth das.<sup>51</sup>

Ist das die „Lehre“, die man aus der Geschichte ziehen kann? Möglicherweise, aber auf jeden Fall ist dies keine konkrete Erkenntnis, ebenso wenig wie die drei Erkenntnisse, die wir auf der Grundlage unserer eigenen Forschungen über die komplexe Entstehungsgeschichte der Menschen und ihrer Moral zu ermitteln versucht haben. Denn diese müssen immer in einen zeitlichen und kulturellen Kontext gestellt werden. Das ist genau der Grund, warum ich solche Einsichten selbst nie als „Lehre“ bezeichnen wollte.<sup>52</sup> Wie bei der Erziehung selbst sollte man den möglichen Einfluss der Geschichte auf die Bildung der Person nicht überschätzen. Meiner Meinung nach ist beides nichts anderes als ein Angebot für eine sinnvolle Begegnung, die zwar etwas bewirken kann, über deren Ausgang man aber nie sicher ist. Was wiederum

---

50 DEPAEPE, Marc & Karen HULSTAERT, 2015. Demystifying the Educational Past: an Attempt to Assess the “Power” of Education in the Congo (DRC) with a Nod to the History of Interwar Pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica*. Bd. LI, Nr. 1–2, S. 11–29, siehe auch: DEPAEPE, Marc & Annette LEMBAGUSALA KIKUMBI, 2018. Educating Girls in Congo – an Unsolved Pedagogical Paradox since Colonial Times? *Policy Futures in Education*. Bd. XVI, Nr. 8, S. 936–952; LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette & Marc DEPAEPE, 2018. L’éducation des filles congolaises au maquis de Mulele: Arme de libération ou force d’(auto)destruction?. *Historical Studies in Education/ Revue d’histoire de l’éducation*. Bd. XXX, Nr. 1, S. 99–120.

51 Cf. z.B. TENORTH, Heinz-Elmar, 2011. „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 14, S. 351–362.

52 Cf. DEPAEPE, Marc, 2010. The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 31–34.

nicht bedeutet, dass die Hoffnung auf ein gutes Ergebnis aufgegeben werden sollte. Im Gegenteil. Wie das Öffnen der Büchse der Pandora uns lehrt, ist das Einzige, was zurückbleibt, wenn alles Unheil über uns hereinbricht, die Hoffnung. Mit den Worten von Søren Kierkegaard (1813–1855): „Als alles Unglück über die Menschheit kam, blieb die Hoffnung. Hoffen heißt: die Möglichkeit des Guten erwarten; die Möglichkeit des Guten ist das Ewige.“<sup>53</sup> Ist es nicht gerade das, was Comenius in seiner Zeit und in seinem Kulturraum auszeichnete?

### Literatur und Quellen

- AGUIRRE LORA, Marie Ester, 2015. *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Bonilla Artigas Editores. ISBN 978-6078450107.
- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.), 1983. *Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin*. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Verlag. ISBN 3498000160.
- ASMUS, Walter, 1968. *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*. Bd. I: *Der Denker, 1776–1809*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BAKKER, Nelleke, 1995. *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin, 1845–1925*. Amsterdam: Het Spinhuis. ISBN 9789055890118.
- BAKKER, Nelleke, 2006, Child Guidance and Mental Health in the Netherlands. *Paedagogica Historica*. Bd. LXII, Nr. 6, S. 769–791.  
DOI 10.1080/00309230600929534.
- BARBRY, Robert, SIMON, Frank & Marc DEPAEPE, 2016. «Même absent il était présent»: Hilaire Delobel (1889–1958) como autor de manuales escolares. In: GALVAN LAFRAGA, Luz E., MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía & LOPEZ PEREZ, Oresta (Hrsg.). *Más allá del texto. Autores, redes del saber y formación de lectores*. México, Centro de Investigaciones Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Autónoma del Estado de Morelos; El Colegio de San Luis, S. 401–431. ISBN 9786079401580.

53 Cf. BLANKEN, Geert J., 2022. Søren Kierkegaard. *Levenswijscheden*. Utrecht: Kokboekencentrum, S. 165 ff.

- BENNER, Dietrich, 2006. Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung und schulischer Bildung durch allgemeine Menschenbildung. In: EYKMANN, Walter & BÖHM, Winfried (Hrsg., m. M. v. S. SEICHTER). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Egon Verlag, S. 27–45. ISBN 978-3899135039.
- BLANKEN, Geert J., 2022. *Søren Kierkegaard*. Levenswijsheden. Utrecht: Kokboekencentrum. ISBN 9789043538602.
- CAGNOLATI, Antonella & HERNÁNDEZ HUERTA, Jose Luis (Hrsg.), 2021. *In the Footsteps of the Masters. Interview with the History of Education*. Roma: Tab. ISBN 978-88-9295-373-4.
- ČAPKOVÁ, Dagmar, 1989. Joan Amos Comenius i la Consulta Universal. In: COMENIUS, J. A. *Consulta Universal sobre l'esmena dels afers humans*. Vic [Osona]: Eumo, 1989. XXIX-LV. ISBN 84-7602-258-1.
- CLAUS, Hugo, 1983. *Het verdriet van België*. Amsterdam: De Bezige Bij. ISBN 9789023460787.
- CLAUS, Hugo, 1990. *The Sorrow of Belgium*. Übersetzt von A.J. POMERANS. London: Viking. ISBN 9780670814565.
- CLAUS, Hugo, 2008. *Der Kummer von Belgien*. Übersetzt von W. HÜSMERT. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-96037-2.
- CLOER, Ernst, 1998. *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN 9783892717584.
- COHEN, Sol, 1999. *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York: P. Lang. ISBN 0820439401, 9780820439402.
- COHEN, Stanley, 1999. Moral Panics and Folk Concepts. *Paedagogica Historica*. Bd. 35, Nr. 3. ISSN 0030-9230.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, MAINER BAQUÉ, Juan & MATEOS MONTERO, Julio, 2008. (Proyecto Nebraska de Fedicaria), La genealogía, historia del presente y didáctica crítica. In: MAINER BAQUÉ, Juan (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, S. 51–82. ISBN 978-84-7733-141-4.
- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2004. Emancipating a Neo-liberal Society? Initial Thoughts on the Progressive Pedagogical Heritage in Flanders since the 1960s. *Education, Research and Perspectives*. Bd. XXXI, Nr. 2, S. 156–175. ISSN 0311-2543.
- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2009. “Alternative” Education in Flanders, 1960–2000: Transformation of Knowledge in a Neo-liberal Context. *Paedagogica Historica*. Bd. XLV, Nr. 4–5, S. 645–671. ISSN 0030-9230.

- DE COSTER, Tom, DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & VAN GORP, Angelo, 2005. Dewey in Belgium: A Libation for Modernity? Coping with His Presence and Possible Influence. In: POPKEWITZ, Thomas S. (Hrsg.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave/Macmillan, S. 85–109. ISBN 9781403968623.
- DE MAEYER, Jan & Paul WYNANTS (Hrsg.), 2016. *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/Louvain/Averbode: Katholieke Onderwijs Vlaanderen/ SeGEC/KADOC/Halewijn. ISBN 9782874386428.
- DE VRIES, Geert, 1993. *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff. ISBN 978-9029046220.
- DEKKER, Jeroen J. H., 1987. Een archipel van opvoedingshuizen. De residentiële hulpverlening in West-Europa, circa 1814–circa 1914. In: DEPAEPE, Marc & D'HOKER, Mark (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/Amersfoort: Acco, S. 117–126. ISBN 90-334-1602-6.
- DEKKER, Jeroen J. H., 2001. *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. ISBN 9783631373309.
- DEKKER, Jeroen J. H., VAN DAME, Dirk, SIMON, Frank & KRUITHOF, Bernard, 1990. Beyond the Pale, beyond the Bar? Beyond the Pale Behind Bars: Marginalization and Institutionalization from the 18th to the 20th Century. *Paedagogica Historica*. Bd. XXVI, Nr. 2, S. 1–309. ISSN 0030-9230.
- DELICAT, Jan W., 2001. *Van ijzeren vuist naar zachte hand? Idee en praktijk in de rijksopvoedingsgestichten*. Nijmegen: Faculteit Sociale Wetenschappen van K.U. Nijmegen. ISBN 9090152644.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2000. The Conquest of Youth: An educational Crusade in Flanders during the Interbellum Period. In: SIMON, Frank (Hrsg.). *Liber Amicorum Karel De Clerck*. Gent: C.S.H.P., S. 19–42. ISBN 9789080600713.
- DEPAEPE, Marc & Frank SIMON, 2005. De Vlaamse jeugd in het vizier van de pedagogisering tijdens het interbellum. In: DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP (Hrsg.). *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven/Voorburg: Acco, S. 289–312. ISBN 9789033459290.
- DEPAEPE, Marc & Karen HULSTAERT, 2015. Demythologising the Educational Past: an Attempt to Assess the “Power” of Education in the Congo (DRC) with a Nod to the History of Interwar Pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica*. Bd. LI, Nr. 1–2, S. 11–29. ISSN 0030-9230.

- DEPAEPE, Marc & LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette, 2018. Educating Girls in Congo – an Unsolved Pedagogical Paradox since Colonial Times?. *Policy Futures in Education*. Bd. XVI, Nr. 8, S. 936–952.
- DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210318767450>.
- DEPAEPE, Marc & Lies VAN ROMPAEY, 1995. *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Leuven/Apeldoorn: Garant. ISBN 9053503048.
- DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER, 1987. Het wetenschappelijk werk van Maurits De Vroede. In: DEPAEPE, Marc & Mark D'HOKER (Hrsg.). *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber Amicorum Prof. Dr. Maurits De Vroede*. Leuven/ Amersfoort: Acco, S. 13–39. ISBN 90-334-1602-6.
- DEPAEPE, Marc & Sarah VAN RUYSKENSVELDE, 2016. La ‘pédagogie catholique’ en Belgique. Essor et déclin d’une approche normative. In: DE MAAYER, Jan & Paul WYNANTS (Hrsg.). *L’enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/Louvain/Averbode: Katholiek Onderwijs Vlaanderen/ SeGEC/KADOC/Halewijn, S. 327–341. ISBN 9782874386428.
- DEPAEPE, Marc & SIMON, Frank, 2018. At the Intersection of Anecdotal Stories and Great Narratives: Reflections on the Cooperation between Educational Historians and Educational Philosophers. In: HODGSON, Naomi & RAMAEKERS, Stefan (Hrsg.). *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education. Finding Space and Time for Research* [Festschrift for Paul Smeyers]. Springer, S. 15–31. ISBN 978-3-319-94252-0.
- DEPAEPE, Marc et al., 2000. *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 978-9058670342.
- DEPAEPE, Marc, 1989. *Meten om beter te weten? Geschiedenis van de experimentele-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Leuven: Afdeling Historische Pedagogiek.
- DEPAEPE, Marc, 1990. Soziale Abnormität und moralische Debilität bei Kindern. Ein Diskussionsthema auf internationalen wissenschaftlichen Zusammenkünften am Anfang dieses Jahrhundert. *Paedagogica Historica*, Bd. XXVI, Nr. 2, S. 185–209. ISSN 0030-9230.
- DEPAEPE, Marc, 1992. Moralization through Cyclism; Socio-pedagogical Aspects in the Work of Karel Van Wijnendaele, Founder of Flemish sportswriting. In: MONES, Jordi & Pere SOLA (Hrsg.). *Education, Physical Activities and Sport in a historical perspective – Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica. XIV ISCHE Conference 1992. Conference Working Papers: Materials del Congrés/ Materiales del Congreso*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Departement de la Presidència Secretaria General de l'Esport, S. 226–231.

- DEPAEPE, Marc, 1993. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Leuven: Leuven University Press/Weinheim, Deutscher Studien Verlag. ISBN 9783892714385.
- DEPAEPE, Marc, 1997. The History of Childhood and Youth: From Brutalization to Pedagogization?. In: VERHELLEN, Eugeen (Hrsg.). *Understanding Children's Rights. Collected Papers Presented at the Second International Interdisciplinary Course on Children's Rights Held at the University of Ghent, July 1997*. Ghent: Children's Rights Centre, S. 45–66. ISBN 9789074751186.
- DEPAEPE, Marc, 1998. "Rien ne va plus..." The Collapse of the Colonial Educational Structures in Zaïre (1960–1995). *Education and Society*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 37–53.
- DEPAEPE, Marc, 1998. Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien, 1919–1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der "Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift". *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. XLIV, Nr. 4, S. 504–522. ISSN 0044-3247.
- DEPAEPE, Marc, 2004. *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco. ISBN 9033439921.
- DEPAEPE, Marc, 2004. How Should History of Education Be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work. *Studies in Philosophy and Education*. Bd. XXIII, Nr. 5, S. 333–345. (special issue ed. by D. TRÖHLER & J. OELKERS, Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies). ISSN 0039-3746.
- DEPAEPE, Marc, 2005. *La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica y el tesis de Hurtado en este campo de investigación* (unveröffentlichter Vortrag anlässlich des Besuchs von Dr. Alweyn, ehemaliger Präsident von Chile, an der K.U. Leuven im Rahmen der Heiligsprechung von Dr. Alberto Hurtado, Oktober 2005).
- DEPAEPE, Marc, 2007. Philosophy and History of Education: Time to Bridge the Gap? *Educational Philosophy and Theory*. Bd. XXXIX, Nr. 1, S. 28–43. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00236.x.
- DEPAEPE, Marc, 2008. Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of "New" Cultural History of Education. *Revista Educação & Cidadania*. Bd. VII, Nr. 2, S. 11–31. ISSN 2310-2799.
- DEPAEPE, Marc, 2010. The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. Bd. XVI, Nr. 1, S. 31–34. ISSN 0947-9732.
- DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 9789058679178.

- DEPAEPE, Marc, 2012. Sometimes a Little Distance is Needed to See What Really Happened. The Study of the Belgian Educational Policy in Congo as an Example of the Critical Vigour of Colonial History of Education. In: AUBRY, Carla, GEISS, Michael, MAGYAR-HAAS, Veronika & Damian MILLER (Hrsg.). *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–232. ISBN 978-3-7799-2860-7.
- DEPAEPE, Marc, 2017. Colonial Education in the Congo – a Question of “Uncritical” Pedagogy until the Bitter end? *Encounters in Theory and History of Education.* Bd. XVIII, S. 2–26. ISSN 2560-8371.
- DEPAEPE, Marc, 2020. Why even Today Educational Historiography is not an Unnecessary Luxury. Focusing on Four Themes from Forty-four Years of Research. *Espacio, Tiempo y Educación.* Bd. VII, Nr. 1, S. 227–246. ISSN 2340-7263.
- DEPAEPE, Marc, 2021. Lost in Enthusiasm? An Elementary Qualitative Analysis of 44 Years of Research in Order to Show Why Even Today Educational Historiography is Not an Unnecessary Luxury. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Production, Presentation, and Acceleration of Educational Research: Could Less be More?* Singapore: Springer Nature, S. 121–140, Educational Research 11. ISBN 978-981-16-3016-3.
- DEPAEPE, Marc, 2021. *Over de lat...* [online]. [2021-03-15]. Verfügbar ab:<https://www.kuleuven.be/thomas/page/over-de-lat/>.
- DEPAEPE, Marc, 2022. Epilogue: Paedagogica Historica, Quo Vadis?. *Paedagogica Historica.* Bd. LVIII, Nr. 6, S. 974–985. ISSN 0030-9230.
- DEPAEPE, Marc, HERMAN, Frederik, SURMONT, Melanie, VAN GORP, Angelo & Frank SIMON, 2008. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: SMEYERS, Paul & Marc DEPAEPE (Hrsg.). *Educational Research: The Educationalization of Social Problems.* Dordrecht: Springer, S. 13–30. ISBN 9789058679178.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & Angelo VAN GORP, 2022. Ovide Decroly (1871–1932). Une approche atypique? In: *Theory and History of Education Monograph Series,* Bd. 4. The Theory and History of Education International Research Group (THEIRG). ISBN 9781553396765.
- DEPAEPE, Marc, VINCK, Honoré & Frank SIMON, 2019. “Vom Schwarzen aus”...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien. *Historia scholastica*, Bd. V, Nr. 1, S. 22–38. ISSN 1804-4913.
- DEVOS, Jan, 2019. Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina. ISBN 9789463711609.

- DOHMHEN, Joep, 2021. *Lemand zijn. Filosofie van de persoonlijke vorming*. Amsterdam, Ambo/Anthos Uitgevers. ISBN 9789026361975.
- DOHMHEN, Joep. *Over de noodzaak Bildung in het onderwijs*. [online], [zit. 2023-04-18]. Verfügbar ab: <https://joepdohmen.nu/over-de-noodzaak-van-bildung-in-het-onderwijs>.
- DUSSEL, Inés, 2001. School Uniforms and the Disciplining of Appearances. Towards a History of the Regulation of the Bodies in Modern Educational Systems. In: POPKEWITZ, Thomas S., FRANKLIN, Barry M. & PEREYRA, Miguel A. (Hrsg.). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/ London: Routledge Falmer, S. 207–241. ISBN 9780415928069.
- ESCUDERO, Jaime C., 1994. *Traducción e introducción de A. HURTADO CRUCHAGA, El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas.
- ESCUDERO, Jaime C., 2016. *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones USACH. ISBN 978-956-9423-04-8.
- EXALTO, John, 2022. Jan Amos Comenius (1592–1670) en de pedagogiek van de exploratie. In: DE JONG, Willemieke, BEKKER, Jan, SCHONEVILLE, Ingrid, VAN DER POEL, Lisette & DE DECKERE, Hans (eds.). *Grondleggers van de pedagogie(k). Grote denkers over opvoeden: stemmen uit het verleden en hun weerklank in het heden en de toekomst*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, S. 23–36. ISBN 9789085602347.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. & Iveta KESTERE, 2023. *The Legitimization Discourse of Virtue Education in School Practice under Dictatorship: The Case of Soviet Latvia (1947 to 1982)*. [Nicht-veröffentlichtes Manuskript, 2023], S. 29–30.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel J. *Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)*. Research funded by the Latvian Council of Science project “Effectiveness Research of an Online Curriculum for Virtue Education in Latvian Educational Institutions (from Grades 1 to 12)”, Grant lzp- 2021/1 – 0385.
- GAUTHERIN, Jacqueline, 2002. *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882–1914)*. Bern: Peter Lang. DOI: 10.3917/es.012.0163.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (Hrsg.), 2006. *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle of the 20th century. Fin du 19ième – milieu du 20ième siècle*. Bern: Peter Lang. ISBN 3-03910-983-9.
- HOPFNER, Johanna, 1999. *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim/ München: Juventa Verlag. ISBN 3779912554.

- HORN, Klaus-Peter, 1996. *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbeobachtung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim: Deutschen Studien Verlag. ISBN 3-89271-647-1.
- KORTHAASE, Werner, HAUFF, Sigurd & Andreas FRITSCH (Hg.), 2005. *Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft Berlin.
- KROP, Jérôme & LEMBRÉ, Stéphané (dir.), 2020. *Histoire des élèves en France. Vol. 2: Ordres, désordres et engagements*. Villeneuve d'Asq: Septentrion. ISBN 9782757430828.
- KRUITHOF, Bernardus, 1991. *Zonde en deugd in domineesland: Nederlandse protestanten en problemen van opvoeding zeventiende tot twintigste eeuw*. Groningen: Wolters-Noordhoff. ISBN 9001511600.
- LAUX, Hermann, 1990. *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus, 1933–1945*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag. ISBN 978-3-89271-226-8.
- LEMBAGUSALA KIKUMBI, Annette & Marc DEPAEPE, 2018. L'éducation des filles congolaises au maquis de Mulele: Arme de libération ou force d'(auto) destruction?. *Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation*. Bd. XXX, Nr. 1, S. 99–120. ISSN 0843-5057.
- LENDERS, Jan, 1988. *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijsvervorming, 1780–1850*. Nijmegen: SUN. ISBN 9061682886.
- LEONARDS, Chris, 1995. *De ontdekking van het onschuldige criminale kind. Bestrafning en opvoeding van criminale kinderen in jeugdgevangenis en opvoedingsgesticht, 1833–1886*. Hilversum: Verloren. ISBN 9789065505187.
- MAES, Stan, 2017. *Van de Verlichting tot religieus terrorisme. Een psycho-educatieve visie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. ISBN 978-9044134711.
- MAIER, H. Pfade in Utopia – der “neue Mensch”. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl. ISBN 3-89913-503-2.
- MARTENS, Carlos, 2022. *Johann Friedrich Herbart, grondlegger van de pedagogiek. Levensverhaal en pedagogische erfenis*. Utrecht: Eburon. ISBN 9789463014236.
- MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten, 2012. *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco. ISBN 9789033485855.
- MASSCHELEIN, Jan, 2022. Gaandeweg. Over pedagogische vormen. Nota's voor een college. *Pedagogiek*. Bd. XLII, Nr. 2, S. 147–163. ISSN 1567-7109.
- MATTHES, Eva & HEINZE, Carstein, 2003. Interpretation. In: HERBART, Johann Friedrich. *Umriß pädagogischer Vorlesungen [Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker – von Eva Matthes und Carsten Heinze]*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 978-3534159628.

- MORTIER, Freddy, COLEN, Willem & Frank SIMON, 1994. Inner-scientific Reconstructions in the Discourse on Masturbation (1760–1950). *Paedagogica Historica*. Bd. XXX, Nr. 3, S. 816–847. ISSN 0030-9230.
- OSTERWALDER, Fritz, 2006. Die Sprache des Herzens. Konstituierung und Transformation der theologischen Sprache der Pädagogik. In: CASALE, Rita, TRÖHLER, Daniel & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 155–180. ISBN 9783835300774.
- PÁNKOVÁ, Markéta, 2022. *John Amos Comenius auf einen Blick. Kleine Enzyklopädie des tschechischen Genies der Jahrhunderte*. [John Amos Comenius at a Glance: Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries]. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek von J. A. Comenius. ISBN 978-80-86935-55-3.
- PÉRISSOL, Guillaume, 2020. *Le droit chemin. Jeunes délinquants en France et aux États-Unis au milieu du XXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 9782130818779.
- PERRY, Jos, 1991. *Jongens op de kostschool. Het dagelijkse leven op katholieke opvoedingsinternaten*. Utrecht: Bruna. ISBN 9789022979136.
- PINE, Lisa, 2010. *Education in Nazi Germany*. Oxford: Berg. ISBN 9781845202651.
- PÖGGELER, Franz, 1991. *Der Lehrer Julius Streicher. Zur Personalgeschichte des Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2006. Kosmopolitismus. Die Grundlage der Vernunft und die Steuerung der Schulbildung. In: CASALE, Rita, TRÖHLER, Daniel & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 214–224. ISBN 9783835300774.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2021. The Study of Education. On Rethinking History with the Help of Marc Depaepe. In: VAN RUYSKENSVELDE, Sarah, THYSSEN, Geert, HERMAN, Frederik, VAN GORP, Angelo & VERSTRAETE, Pieter (Hrsg.). *Folds of Past, Present and Future. Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 103–123. ISBN 9783110622508.
- PRANGE, Klaus, 2011. Erziehung oder Bildung oder einfach nur Unterricht? In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–66. ISBN 978-3-7815-1792-9.
- RANG, Brita, 1982. *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie, 1945–1965*. Frankfurt/New York: Campus Forschung. ISBN 9783593330426.
- RITZI, Christian & Ulrich WIEGMANN (Hrsg.), 2010. Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1739-4.

- ROOD, Wim, 1970. *Comenius and the Low Countries*. Amsterdam/Praha/New York, Van Gundt en Co./ Academia/Abner Schram. ISBN 978-0839000310.
- ROSE, Nikolas, 1990. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. New York/London: Taylor & Francis/Routledge. ISBN 978-1853434440.
- ROUSMANIERE, Kate, DEHLI, Kari & DE CONINCK SMITH, Ning, 1997. Moral Regulation and Schooling. An Introduction. In: IDEM (Hrsg.). *Discipline, Moral Regulation and Schooling. A Social History*. New York/London, Garland Publishing Inc. ISBN 9781315049243.
- SCHALLER, Klaus, 2004. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim [u.a.]: Beltz. ISBN 3-8252-2447-3.
- SCHALLER, Klaus, 2006. Die Person als „offene Seele“? Bemerkungen zu Jan Patočkas Philosophie und Pädagogik. In: EYKMANN, Walter & Winfried BÖHM (Hrsg.). *Die Person als Maß von Politik und Pädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl. S. 55–73. ISBN 3-89913-503-2.
- SERRANO LÓPEZ, Federico G., 2022. *Niñas y niños vigilados. La preparación para la sexualidad en Colombia y España en la primera mitad del siglo XX*. Madrid/Baranquilla: UNED/Universidad del Norte. ISBN 9788436277104.
- STANDISH, Paul, 2008. Chroniclers and Critics. *Paedagogica Historica*. Bd. XLIV, Nr. 6, S. 661–675. ISSN-0030-9230.
- STAUBE-HEINZE, Kristin, 2016. Subjektbildung als Technologie. „Antrieb“ und „Bewegung“ in anthropologischen Modell der Maschine. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH, (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt...“. *Studien zur Subjektbildung. Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 35–59. ISBN 978-3-89896-596-5.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin & Carsten HEINZE, 2021. *Lese lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik*. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8394-5255-4.
- TENORTH, Heinz-Elmar & Ulrich WIEGMANN, 2022. *Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte der deutschen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-5972-1.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa. ISBN 978-3-7799-1517-1.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2011. „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd.14, S. 351–362. ISSN 1434-663X.
- TÖDT, Daniel, 2018. *Elitenbildung und Dekolonialisierung. Die Évolués in Belgisch-Kongo, 1944–1960*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-525-37057-5.

- TYACK, David & William TOBIN, 1994. The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Bd. XXXI, Nr. 3, S. 453–479. ISSN 0002-8312.
- VAN DAMME, Dirk, 1990. *Armenzorg en de staat. Comparatief-historische studie van de origines van de moderne verzorgingsstaat in West-Europa (voornamelijk achttiende tot begin negentiende eeuw)*. Gent: bij de auteur. ISBN 9789073045040.
- VAN DEN BROECK, Wim, 2020. Opinie (over onderwijsniveau). Hoe is ons onderwijs in deze staat beland?. *De Standaard*, 21. Dezember 2020.
- VAN RUYSKENVELDE, Sarah, HULSTAERT, Karen & Marc DEPAEPE, 2017. The Cult of Order. In Search of the Underlying Patterns of the Colonial and Neo-colonial ‘Grammar of Educationalization’ in Belgian Congo. Exported School Rituals and Routines?. *Paedagogica Historica*. Bd. LIII, Nr. 1–2, S. 36–48.  
ISSN 0030-9230.
- VERHOEVEN, Dolly, 1994. *Tot vorming van verstand en hart. Lager onderwijs in oostelijk Noord-Brabant, ca. 1770–1920*. Hilversum: Verloren.  
ISBN 9789065503817.
- VERPLAETSE, Jan, 2008. Measuring the Moral Sense: Morality Tests in Continental Europe between 1910 and 1930. *Paedagogica Historica*. Bd. 44, Nr. 3, S. 265–286.  
ISSN 0030-9230.
- VINCK, Honoré, BRIFFAERTS, Jan, HERMAN, Frederik & Marc DEPAEPE, 2006. Expériences scolaires au Congo Belge. Etude explorative. *Annales Aequatoria*. Bd. XXVII, S. 5–101. ISSN 0254-4296.
- VON HENTIG, Hartmut, 2011. Ist Bildung nützlich?. In: KEINER, Edwin et al. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 395–412. ISBN 978-3-7815-1792-9.
- WOLF, Jana, 2022. *In der Schmiede des “neuen Menschen”. Ausleseschulen im italienischen Faschismus*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.  
ISBN 9783110774719.
- YILDIZ, Safiye, 2016. Die Kunst des Bildens und Regierens ‚des Eigenen‘ und die performative Selbstüberbietungspraxis . Theoretische Suchbewegungen zum Bildungsverständnis und zu Bildungsprozessen ‚des Eigenen‘. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt...“. *Studien zur Subjektbildung. Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 117–140.  
ISBN 978-3-89896-596-5.





# Manipulation of Time Continuity in Shared Narratives. On the Construction of Collective “Truths” and Its Ambivalent Function in the Social World and in Education

Magda Nišponská<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education and Psychology, Czech Republic  
magda.nisponska@tul.cz

Received 10 February 2023

Accepted 12 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-002

**Abstract** This article discusses the topic of politically motivated manipulation of time continuity in shared narratives. It examines the consequences of the irrational fusion of fragments of the stories of different protagonists who live in different historical periods, sometimes separated by centuries. The integration of bits and pieces of the myths borrowed from the past into the narratives of the present can take on psychotic proportions. It can seriously damage the living tissue of personal and collective memory. The story of the past, told in a certain way, can influence the self-perception of people, making them feel

partly like heroes with a special mission, as well as victims, threatened by a hostile world, isolated, acting in response to the past, and therefore out of touch with reality. The result is the impossibility of distinguishing current events as a set of specific political and psychological forces that require a specific response to an urgent situation (Kalinowska, 2012). Current threats are thus perceived not only in their specificity, but in constant vigilance in the light of past traumas and illogical linking of the past, present, and future. The goal of this article is the understanding of this process with the help of Vamik Volkan's psychoanalytic concept of "time collapse" (Volkan & Javakhishvili, 2022), and Michael Rothberg's theory of the "implicated subject" (2019). When we talk about the transition to democracy and solidarity in education, we must understand the way of thinking that deviates from them.

**Keywords** time collapse, education, implicated subject, collective memory, shared narrativity, propaganda

## Introduction

There is a growing consensus among psychologists that appropriate temporality in reflecting on the past and telling stories about it has significant positive effects on the integrity of narrative identity, the quality of relationships with oneself and others, the ability to experience the depth and meaning of life, and overall mental health (Zimbardo & Sword, 2017). By appropriate temporality, we mean a well-structured chronology and the continuity of our narratives. A distortion of temporality occurs when fragments of stories are shifted from the past to the present and vice versa. The collective sharing of partially true, but temporally distorted stories about real events that significantly affected the destinies and identities of large groups often has highly negative consequences. At the level of individual experience, these include feelings of inner emptiness, rootlessness, separation, and a sense of loss of meaning in life (Volkan, 2008, Barkan, 2006, 2013). At the level of collective narrative, this can lead to the collectively approved triggering of extraordinarily destructive movements, such as wars.

## Power Struggles, Distortions of the Past and Reflective Pedagogy

In an attempt to understand the covert violence in various communicative strategies for the creation of political narratives about the collective past in order to manipulate large groups, we can often observe a representation of the present in which current events are randomly and illogically linked to myths and stories from the past. This usually involves oversimplified, unreflected, and inaccurate comparisons of contemporary actors with past heroes, victims, perpetrators, and accomplices. It is one of the most frequently observed communicative strategies used by autocratic or totalitarian politicians to gain power. By deliberately linking aspects of a social group's collective past out of context, pseudo-narratives are created. These can become dangerously widespread and pervasive. When a shared space of collective narrative becomes overly contaminated with these pseudo-narratives, it can contribute to the creation and maintenance of conflict among

individuals, within groups, and even, in the case of large groups, internationally (Volkan, 1977, 2008).

Pseudo-historicization and temporal distortion of reality are a direct threat to democratic education. The leitmotif of the EU education strategy today is to guide students towards a shared respect for the truth represented by scientific knowledge and an awareness of the mutual trust and communication necessary for effective and creative cooperation. This is consistent with today's psychoanalytic perspectives on healthy personality development (Luyten et al., 2022). An educated and mature human being should act on the basis of an adequate knowledge of reality. Self-knowledge and self-understanding, always incomplete and difficult, should be the basic content of this knowledge. A mature person has the strength to be humble and to reflect on the fact that self-knowledge is loaded with emotions about one's own thoughts, which, when additionally shaped by traumatic childhood experiences and also supported by an ingrained ideology, can consistently resist critical reflection (Hermach, 2009). Current views consider reflective functioning (e.g. mentalization) both a condition and a manifestation of mental health (Luyten et al., 2020, Luyten & Fonagy, 2022). Related to this is the tolerance of uncertainty. Not being completely sure of one's own interpretations of social situations, yet not giving up trying to understand the inner reality of those involved, is a sign of mental health. What we call true is extremely complex, constantly changing, and never finite. The assumption of the existence of a single truth, which is hoped for by the person who seeks certainty, is fundamentally false and can cause a great deal of harm. The goal of education should be an age-appropriate broadening of the student's horizon of knowledge, respect for multiple perspectives, and tolerance for the incompleteness and difficulty of self-knowledge. It should also lead to the recognition and appreciation of individual differences in collaborative activities and the willingness to resolve natural conflicts through reflective communication. The educational strategy of the Czech Republic has for a long time systematically supported the development of reflectivity, critical thinking and cooperative communication in order to prevent the escalation of conflicts. Teachers

have begun to understand the developmental nature of reflectivity, its gradual development in the context of stable, safe, and accepting relationships through thoughtful, open communication. More experienced and educated teachers are expected to be able to reflect on events in a more complex way, and to be responsible for initiating and supporting this reflectivity in a shared educational space, thus strengthening students' epistemic trust and cooperative orientation. If the teacher perceives the child's emerging individuality with genuine interest and helps him/her to construct his/her own and distinctive relationship to the past, knowing that we do not know historical reality directly, but that we co-create a mental "truth" about it in pieces and without claiming completeness, without denying the child's right to make mistakes, then the teacher is practicing an open, reflective, and responsive pedagogy that promotes the child's interest in multiple perspectives, tolerance, and humanity. This is the slow but rewarding way to build the competence of the students to test the reality of the stories that are being told in the wider public environment. The spread of distorted narratives about collective past on social media poses a significant challenge to education, as it can quickly spread false information, negatively impact students' trust in credible sources, and create confusion and cynicism among students. Addressing this challenge is a critical task for educators.

### **Collective Memory and Reflection of the "Great Story"**

To understand the apparent ease with which personal and collective histories are contaminated by external elements of the past, let's consider how memory works in light of current theories of collective memory. Individual memory is an important tool for transforming events into experience through the human ability to reconstruct, organize, and reflect on experience (Assman & Czaplicka, 1995). At the level of commonly shared memories, i.e. at the collective level, memory uses its transformative function in the creation of official historical narratives, commemorative practices such as the celebration of significant anniversaries, sites of memory dedicated to the commemoration and interpretation of historical events, or the construction of

monuments in public spaces that serve as “carriers of memory” (Kalinowska, 2012). Collective memory helps to create and stabilize a society’s identity. According to Halbwachs (1980), the frameworks of collective memory are closely related to language. They are symbolically expressed in many ways, especially through verbalization, and mark a common space where people can relate to the past. These frameworks have an interactive, dialogical quality and depend on the system of symbols that is specific to a given culture – on national symbols and myths, on ideals that reflect the past experiences and the present life of the community (Young, 1993). An open and multi-faceted collective memory is indispensable for the health of a community, allowing it to stabilize the chaos of social events and transform them into a narratives whose meaning is emotionally shared, contributing to the creation of the “great stories” of the society to which community belongs (Kalinowska, 2012). In their positive stabilizing role, great stories promote cooperation, prosperity and solidarity within and beyond communities.

An example of the great story of our own history can be found in the words spoken by the German Chancellor Olaf Scholz at the Charles University in Prague in front of a crowded hall in the center of Prague, commemorating November 17, 1989 with the recalled slogan: “When, if not now? Who if not us?”, which he quoted in Czech. He addressed not only the audience, but, as he said, all Europeans and politicians, saying that “it is our future that is called Europe” and that “today we are facing challenges like never before” (Olaf Scholz, speech to members of the academic community at Charles University in Prague, 29 August 2022). Mature societies also reflect self-critically on dark periods of their own history, as exemplified by the expression of solidarity in the same speech by Olaf Scholz (*ibid.*): “The Germans wrote its darkest chapter: the closure of the Charles university by the Nazi occupiers, the shooting of protesting students, the deportation and murder of thousands of students and university staff in German concentration camps. These crimes still hurt and shame us, Germans. Speaking these words here – that is one of the reasons for my visit today. In addition, we often forget that for Central Europeans, freedom, suffering, and dictatorship did not end with the German occupation and the destruction of the

Second World War. One of the countless great thinkers among the alumni of this university reminded us of this during the Cold War. In 1983, Milan Kundera described the tragedy of Central Europe in that the Poles, Czechs, Slovaks, Baltic peoples, Hungarians, Romanians, Bulgarians and Yugoslavs woke up after the Second World War to find themselves in the East. That they have disappeared from the map of the West. We will not stand idly by and watch women, men and children being killed and free states being wiped off the map of the world, nor will we leave them to their fate behind walls and iron curtains. We do not want the 19th or 20th centuries back with their wars of conquest and totalitarian excesses.”

Two days later, in response to the Chancellor’s speech at the Charles University and the subsequent Prague summit of EU foreign ministers on 31 August 2022, TASS issued a press release with patriotic rhetoric highlighting the supposed guilt of the West. Responding to the previous quote from Olaf Scholz, TASS stated: “The aggressors who started the war and the authors of the ideology of racial purity perceive themselves cynically as the nation that confronted them” and further, “in a number of countries the campaign of distorting history and falsifying the role of the Soviet Union in the victory over Nazism has intensified” and “Prague has acted as Kiev’s advocate since the beginning of Russia’s special military operation to denazify and demilitarize Ukraine” (TASS, 31. 8. 2022).

The alleged accusations link fragments of the truth about the past with the present, as if Nazi terror still reigned in Germany. The proclamation ignores the carefully worded apology that Olaf Scholz, as the “implicated subject”, offered, reflecting on collective guilt in the “Rothbergian” sense. Although he is neither criminally responsible nor indictable by a court of law, he feels politically and morally responsible to reflect on and address his involvement – the implication (Knittel & Forchieri, 2020). The post-war generations did not participate in National Socialism, but were implicated by “accident of birth”. If this movement had not existed, they might not have been born. This entails a very specific responsibility. Implicated subjects have a responsibility to “remember” and reflect on violence by, among other things,

addressing and fighting against its underlying racist logic (*ibid.*), just as Olaf Scholz does in his speech. However, the TASS report ignores the social change that has taken place in democratic Germany through reflection, repentance and restorative justice, which has had time to mature and deepen over nearly 80 years. The report makes no distinction whatsoever between the different nature of criminal, legal, political and moral responsibility in Germany today, which is accused of cynicism, as if the crimes of the Third Reich were happening today and the alleged perpetrator could not escape this guilt. In contrast to this accusation, other TASS reports have been truly cynical, presenting the current destruction of Mariupol as a success that will lead to the liberation of Donbass. In relation to its own past, propaganda in Russia emphasizes the glory and victory of 1945 as the exclusive center of history, with malignant religious elements (transcendence to the “Great Mother Russia”) and sacred elements (the natural human need for experiences of value, beauty, and the sacred is exploited by linking with propaganda elements).

From thinking in black and white mythical categories of “eternal perpetrator” versus “victim/rescuer”, It is only a step to consider that the victim/rescuer represented by a “savior person” (the political leader with a narcissistic ego suffering from inflation) has the right to punish the perpetrator, also a “collective person” represented in another nation, “forever and ever”. An awareness of the fact that collectives are made up of millions of individual personalities with minds of their own would negate the logic of a savior person who justifies the war as a rescue mission to restore the great empire. And an awareness of the possibility of social development outside the autocratic framework would in turn deny the mythologized logic of the petrified eternalism argument – the empire has *always* been great, therefore it is justified to expand *now*. Dragons in fairy tales usually have seven heads. In fact, it is rarely possible for one head to remove six others in order to decide everything, which is usually the ambition of the totalitarian politician – the one-headed dragon who takes full responsibility for reflecting on the collective past and the future direction of the nation. This direction has gone astray in the case of contemporary Russia, in

a cyclical and tragic repetition of the same misunderstanding of the enormous risks of distorting the continuity of time in propaganda. Let us recall the slogans “With the Soviet Union forever and never otherwise!” from the period of normalisation in Czechoslovakia. Today, children can read similar slogans in Russian history textbooks, with the difference that the Soviet Union is replaced by the word “homeland”.

Deriving individual identity from the ancient trauma or glory of a nation, as if these were absolute values that should override everything else, is a heavy manipulation of the truth, a denial of the possibility of individual reflection. Not only is individual responsibility for reflectivity, as a character virtue, denied, but reflection itself is denied. Psychoanalysts today consider such attitudes a sign of immature reflectivity, manifested in prereflective modes of thought. One of these is psychic equivalence, when a person thinks an idea is true simply because he thinks it himself (Asen & Fonagy, 2021). If an individual mistakenly takes his own idea to be universally true, he will tend to deny another’s claim to a different view. Psychoanalysts know how long and difficult it is to get someone who is constantly using psychic equivalence to think more objectively. In cases of malignant personality disorders, the prognosis for treatment is poor. Dialogue with someone who always returns self-righteous criticism as a weapon against the opponent leads nowhere. A maximally narrow view, untested by reality, is imposed on the other person.

Currently, the discourse in interdisciplinary memory studies turns to the problematization of the category of perpetrator and the reconsideration of different modalities of complicity, guilt and responsibility. New and useful concepts that have been missing in thinking about collective guilt are created, such as the concept of the “implicated subject” (Rothberg, 2019). Ignoring these tools for more accurate reflection is an unfortunate step backward for Russia, a denial of the value of truth and epistemic credibility and character virtues of individuals – historians, scientists, teachers, who are personally the pillars of education, teaching students critical thinking, and reflecting together on the common past in professional forums.

### **Collective Trauma, Reflection and Mourning**

Collective memory is fragile, influenced by various defensive responses, and susceptible to politically-motivated modifications, so it is often associated with selective forgetting or amplification rather than accurate recollection (Kalinowska, 2012). The stabilizing, supportive and meaning-making function of collective memory is disrupted and destroyed in times of conflict and war, when experiences of violence and existential fear cause indescribable psychological suffering, accompanied by unprocessed and repressed grief and mourning (Schwab, 2010). The disruption of memory caused by trauma and the subsequent emotional dissociation - the separation of emotions from experience – prevents individuals and groups from experiencing emotions normally. Trauma is associated with the shock of individuals, with the gradual realization that the community no longer exists as an effective support network and that a significant part of the common “We” has disappeared (Kalinowska, 2012). The continuity of identity, based on memory, is broken. Although there is still some sense of self, however damaged, altered, and difficult to grasp, the perception of “we” as a connection of individuals in a larger entity has disappeared. This is accompanied by a loss of trust in oneself, the surrounding family, community, government, and the larger environment in which people live (*ibid.*). Collective trauma destroys the structure of the community, with its traditions and symbolic order, because it dramatically alters the known context, which is no longer comprehensible, predictable and secure, intimate, shared and coherent.

According to Volkan and Zintl (1993), it is a painful paradox that the process of mourning, which gradually frees us from the lost past and repetitive thoughts about things that have long passed, and the suffering we have witnessed, requires a significant degree of psychological structure and integration, i.e. a strong enough self to regulate overwhelming emotions. In the case of collective trauma, this also requires sufficient preservation of group integration, since the “basic tissue of social life” must not be damaged too severely (Homans, 2000). However, it is precisely the significant disruption or complete absence of psychological structure and social bonds that is a key feature of

collective trauma in the case of mass loss of life. The result is a separation of the trauma from the culture, in which the traumatic experience is largely or entirely outside of the social discourse (Laub & Auerhahn, 1993). This is manifested either directly in the collapse of social processes, or in significant changes or the emergence of new ideologies (Volkan, 2008, 2012). The group may begin to build monuments associated with massive trauma, mythologize traumatic events, suppress and/or unconsciously transfer feelings associated with the trauma to the next generation in what is called transgenerational transfer (Hirsch, 2008; Connolly, 2011). When members of the victim group are unable to grieve such losses, they pass on to descendants images of their wounded selves and psychological tasks to be completed, such as reversing feelings of humiliation and powerlessness and completing the work of mourning.

The deeply traumatic events of the long period of World War II caused the loss of relatives, familiar surroundings and culture, and irreversible wounds and gaps in family histories. For the countries of Eastern Europe, the end of the war meant the beginning of a new era of repression under totalitarian communist regimes, which led to further suppression of war traumas. Not only were people unable to symbolize traumatic experiences and find words and images to create healing stories, but any attempt to tell stories of mental and physical injuries represented a potential threat to the fragile stability of injured personal, family, and collective identities in the midst of a political structure that sought to create its own distinct narrative (Laub & Auerhahn, 1993; Laub, 2005, 2012, 2013). At times when it was necessary to come together to mourn, to remember, to experience intensely, and to provide each other with the empathy needed to grieve and say goodbye to a lost past, additional traumatic experiences were accumulated for the citizens. Governments in Eastern European countries shaped their history for political purposes. They required citizens to conform to this altered history or risk severe persecution and repression. There was no room for discussion of the traumas caused by communist regimes in countries that had “liberated” themselves (Kalinowska, 2012) and the psychological pain was pushed to the periphery

of interest. Collective memory could not provide the stabilizing function that allows past events to connect with traumatic memories to create an integrated experience and thus gain lessons learned – wisdom. It was not possible to create meaningful memories. Collective memory was misused to support the totalitarian narrative – certain contents were removed, redefined or replaced by others, and a large part of the past was completely excluded from the discourse. It could not serve as a safe space for processing traumatic memories, as in other democratic countries where works of art and cinematography helped people to connect internally with the emotions accompanying the losses suffered by our ancestors, our collective souls, and to experience shock, anger, sadness, unfulfilled love, and to mourn, remember, create and speak openly. Honestly reconstructing events, sharing stories and testimonies is an essential contribution to restoring a shattered identity after difficult times. But in Eastern Europe, the history of the past was again distorted, a significant part of it forgotten in one of the many forms of forgetting (Connerton, 2009), in the name of survival and physical restoration of what has been shattered. According to Paul Connerton's categorization of forgetting (2008, 2009), this form of violence could be classified as "repressive erasure". The new ideology required the creation of a unified, homogeneous collective composed of undifferentiated parts that would not allow the existence of anything that began to differentiate and thus become individualized. Group values are formed and refined over time, through historical events, as people share stories with each other. And since it is in this sharing that the desirable virtues, strengths, and values are formulated and adopted, despotic rulers know very well that to destroy the original, natural stories and thus erase the solid values that give people strength, courage, and wisdom is to protect themselves against resistance and rebellion. It is difficult to speak of reflection when we live in a space that demands, under pressure, an uncompromising rejection of a series of unreal internal and external enemies. In communist Czechoslovakia, anything and everything could be a dangerous and hostile "bourgeois relic". Eastern European countries lacked an institutionalized framework for dealing with the collective traumatic past

and allowing for the open discussion initiated in Western Europe by works such as Jaspers' *The Question of Guilt* or Arendt's *The Banality of Evil*. Instead, a deep contradiction emerged: On the one hand, there was a duty to remember information related to the new identity of the communist citizen as a hero; on the other hand, there was a widespread distrust of this official history, as well as a hidden fear and resistance to traumatic memories as a defense against overwhelming emotions of sadness, anger, and powerlessness.

Every totalitarian regime ruthlessly alters its own history. Only fragments of past events remain to be shared and transmitted, taken out of context and forcibly woven into an artificial narrative that serves to shape the identity of its members in the desired direction. If a member of the community dares to think outside the prescribed framework of interpretation, he poses a threat to the integrity of the regime's rigid narrative. The basic symptom of a totalitarian society is an unrealistic and often paranoid relationship to the past, in which historical facts are distorted, idealized as models, or denied and devalued as obstacles. Through this fragmenting manipulation of facts that have happened, into distorted images and unreal experiences, memories are controlled in an attempt to determine what can be remembered and how. A fundamental pillar of the maintenance of totalitarian power is a prescribed relationship to a fragmented history. According to the theory of multidirectional memory (Rothberg, 2011, 2019), collective memory operates dialogically and shared memories are not private property but rather overlapping resources for the continual reinterpretation of identity. They are always dialogical, constantly evolving in shared stories that connect people. The politically motivated production of historical narratives builds on the exploitation of the natural human need for dialogical participation in sharing and plays a major role in international and national conflicts (*ibid.*).

### **The View of Psychoanalysis**

The purpose of this article is to show that the process leading to the success of propaganda is related to the manipulation of past facts and chronology in shared narratives. To achieve our goal, it is important

to show that the distortion of collective memory does not take place in a vacuum, but through the receptive attitudes of many individuals who are frustrated for various reasons. Therefore, we borrow Freud's concept of the integration of the past through analysis (in today's terminology, through reflection).

In the early 20th century, Sigmund Freud emphasized the importance of a good relationship with the past for mental health. Clinical experience taught Freud that the most significant positive changes in one's experience and behavior are achieved by reflecting on past experiences and traumas, both personal and collective, and integrating them into a symbolic form of meaningful, realistic, and communicable narrative. Contemporary psychoanalysis is also concerned with how closely and logically personal narratives of the past relate to the present reality of the person and whether unresolved traumas from the personal or collective past are reflected in them. When something bad happens to a healthy (mentally) person, the event triggers a chain of emotions that is normal in terms of contingency (they react to the loss with sadness, not anger), intensity (the manifestation of sadness is proportional to the loss), and duration (the length of the mourning is proportional to the depth of the relationship with the lost object). Sometimes a person experiences emotions that are out of proportion to reality, which may be a manifestation of emotions experienced by his ancestors, members of his group, in another time and traumatic situation – transgenerationally transmitted emotions (Volkan, 2001; Connolly, 2011; Kogan, 2012; Ritter, 2015). It can be a flood of emotions that were appropriate in someone else's past, but experiencing them in the present has a flavor of unreality, irrationality, fanaticism (Hirsch, 2008).

In severe cases of unintegrated personal or collective pasts, individuals may blindly identify with aspects of others' pasts. Losing the distance and perspective that allows for solidarity and compassion, they identify with elements of someone else's story to the point where the differentiating line between self and other (the self/other distinction) becomes blurred. However, this distinction is a hallmark of mature reflection and mentalization, a fundamental prerequisite for mental health, and at the same time a requirement for experiencing respect

for another person and the possibility of love – for someone who is an individual in his or her authenticity, freedom, and uniqueness, in a separate existence (Luyten et al., 2020; Lyuten and Fonagy, 2022). The more severe the personality pathology, the more difficult it is for the individual to recognize and tolerate the other's individuality and autonomy, and to experience respect and interest in the other's mind, rather than feeling threatened and frustrated by the other's otherness and inherently opaque mind, which is uncontrollable – as we cannot have a direct insight into the other's mind. Aggression and violence are a natural result of these psychological conditions. The most socially intelligent way to gain insight into another person's mind is through the use of reflective communication. However, this collaborative tool is typically hindered when an individual is suffering from unintegrated trauma triggered by associations with a distorted narrative that is mistakenly perceived as personally relevant. And the subsequent frustration with one's lack of understanding of others often leads to attempts to control others' thoughts, often by manipulating the collective narrative. To achieve this on a collective level, and to gain an illusory sense of security that everyone thinks the same and is predictable, this person needs many allies, which he gains through intimidation, blackmail and bribery, since he is unable to establish reciprocity and trust. Even today, we are witnessing how massively a single politician in one European state has managed to gain total control of the state media, which relentlessly crushes the seeds of alternative perspectives and presents a highly distorted version of an imposed “truth” about the past to everyone.

### **Freud Was Troubled by Human Aggression and the Crimes of the First World War**

Freud assumed that the unintegrated past would inevitably manifest itself sooner or later, often in strange and surprising ways. It was not until after the First World War that this basic idea gained wider recognition. This was due to the retrospective confirmation of depth psychology, which emphasized the potentially devastating effects of the unprocessed contents of the unconscious on the individual and society

as a whole. For Freud, World War I was a confirmation of his own ideas about human destructiveness. He saw it as a manifestation of the irrational forces in the human being. The fascination with aggression and the paradoxical tendencies to repeat pathology was even a permanent feature of Freud's thinking in the years before the war. Long before the First World War, Freud had already proclaimed that our freedom is to a large extent an illusion, since we are all more or less pulled by unconscious and autonomous emotional impulses that were once repressed into the realm of the unconscious because of their social undesirability.

In the tragic events of the First and Second World Wars, many of Freud's ideas became disturbingly fulfilled, and a more fundamental question arose that went beyond the need to physically rebuild ruined cities and culture. It was necessary to deeply understand the psychological reasons for mass destruction, for only by understanding could the postwar generation effectively prevent similar catastrophes such as the two world wars and especially the Holocaust. The renewed professional interest in the hidden dynamics of the human mind marked the beginning of a most fruitful period in psychology. In order to prevent similar catastrophes from happening in the future, there was a great deal of discussion among experts about the causes of human destructiveness. A positive influence on the further development of psychoanalytic thought was the deconstruction of the illusory myth of the hero who, if he wishes, can freely decide his own fate and happiness (Jung, 1963). This myth lost its magical power, at least temporarily, in post-war Europe. The horrors of war showed how much man can be influenced by unrecognized inner forces and how he can become a tool of mindless, blind destruction.

A powerful school of thought emerged that developed the legacy of the late Freud. It was represented by such greats as Erik Erikson with his emphasis on trust, John Bowlby and Mary Ainsworth with their discovery of attachment types and their links to mental health, Otto Kernberg with his penetrating analysis of narcissistic psychopathology, Peter Fonagy with his theory of mentalization and his sociocultural theory of the development of the self, which greatly expanded the horizons of depth psychological knowledge about the development and structure

of personality, and Vamik Volkan with his theory of large group identity. Gradually, the basic premise on which most later psychotherapeutic schools were based was formulated, namely, the assumption that the way we relate to our personal past and the degree of rationality with which we can integrate past experiences into a coherent identity have a determining influence on our relationships, life satisfaction, and overall mental and physical health (Fonagy et al., 2002). The conscious integration of past experiences into meaningful, reality-based wholes predicts personal growth (Kalsched, 2010). Contemporary narrative identity theories also emphasize the meaningfulness, complexity, and coherence of past experiences organized into meaningful stories (McAdams & McLean, 2013; Fivush & Merrill, 2014).

### **The Concept of Time Collapse by Vamik Volkan**

Stories about the past are often misused in political power struggles. They bring to life elements of the glorious past, create a sense of social cohesion, are understandable, and allow for the collective release of repressed feelings related to the personal past, such as grief, self-pity, injustice, sorrow, desire for revenge, anger. These feelings are directed by manipulative political leaders in their narratives against someone – a common enemy in the present, who is perceived as unworthy and responsible. But in reality, this target, which is wrongly perceived as an “enemy”, did not cause these feelings and has nothing to do with them (Volkan, 2008). The simplified stories provide a sense of security and a reassuring answer to the question: “Who am I right now?” (Volkan, 2019). The attraction of collective reliving of unintegrated elements of the past is so strong that even educated and intelligent people can often be drawn into the content of such stories and subsequent emotional regression. They may not realize that they themselves are becoming a channel for reliving the feelings of the collective psyche. In this context, Volkan (2001) speaks of a “time collapse”, in which a current event activates expectations, fantasies, and fears associated with past traumatic events and awakens unintegrated emotions dormant in individual and collective memory. The whole process

is unconscious (*ibid.*). Images that originate from a nation's own history do not seem to provoke strong defensive reactions, so that even intelligent people may not be able to distinguish the nature of their unreality, that is, the image is deprived of concreteness, is idealized, and is placed in another time. In turbulent times of change and uncertainty, the great images of a nation's collective past can be surprisingly easily used and exploited by a ruling establishment or a totalitarian and confident leader to mobilize the masses (Volkan & Fowler, 2009; Volkan, 2012).

It is believed that in certain historical situations, large groups undergoing trauma or humiliation may be more likely to choose or accept a leader with narcissistic personality traits as a "savior" because of his or her self-confidence and exaggerated sense of superiority, which may be perceived as rather unhealthy in calm times. This leader's belief in his or her own power and intelligence can provide comfort and a sense of security to the group. In turn, to maintain his own grandiosity and to hide his need for dependency, the leader may use the group's dependency and worship (Volkan, 2019). These leaders may consciously or unconsciously manipulate the group and be the initiators of change within it. While not all leaders with narcissistic traits are destructive, some may have reparative goals and they seek to enhance the functioning and self-esteem of their followers. But destructive leaders may seek to elevate their group by comparing their perceived superiority to an "inferior" group that is a target for humiliation and destruction (Volkan, 2019). The most vulnerable societies in this regard are those in which the value of a critical view of one's own past is not sufficiently reflected and emphasized in education. Often it is because of the vicious circle in which the narrow and pervasive distorted narratives take over the educational sphere.

From a psychoanalytic point of view, this is a collective regressive psychological movement that occurs under such a leadership because it turns to the past and back to the collective image, and the personality dissolves in the collective. However, personal growth could only occur if a wise enough member of the community understood the hidden

symbolic meaning of the story. But in a state of regression, we may begin to feel empathy for the hero of the story. We may even want to do something good for him, such as atone for his pain or take revenge on his behalf. It is easy to forget that the event in question could have happened hundreds of years ago to someone whose story (at least as it is portrayed) is, moreover, unlikely, and even if it did happen, we personally have nothing to do with it at all (Volkan, 2022). By experiencing emotions that we consider objective, even though they are borrowed from another time and other people, we begin to believe in artificially fabricated connections between the past and the present. Without being aware of the fact that fragments of historical narrative and the present have been mixed, a fascinating collective phenomenon takes place. Suddenly, the raw and intense feelings of the story's protagonists come alive in the souls of those who listen. A cleverly orchestrated great story from a nation's history can be the catalyst for strong emotions in a significant portion of the population, without which the launch of a major historical movement, such as the initiation of a war, would be unthinkable. Totalitarian ideologies always pave the way for achieving their goals by mythologizing them, trying to get the population to accept them as their own. This can be achieved by getting a significant portion of the population to identify with an archetypal hero or victim model. Everything that happens afterwards in response to the unrealistic and disconnected life story is inherently unreal, and the result is a real disaster.

Author and peace activist Elie Wiesel, who was deported with his father from Budapest to Auschwitz in 1944 at the age of 14, at the height of the camp's killing spree, and who also survived the tragic death march when the Nazis inexplicably tried to move all the prisoners still able to walk to Buchenwald ahead of the approaching Red Army, said in an interview just days before he died: "It was done at the end of a war that was already lost for Germany, and despite that they had enough resources and, of course, the will to kill Jews. To this day I cannot understand it at all, it was not even in their national interest. Why did they do it? It will always remain a mystery to me..." (Wiesel, 2016

interview). They acted this way because of their absorption into the collective and their alignment with the myth of a great empire. In this myth, they played a significant role and were able to transcend their individual identity without regard to the accuracy of the myth. These people preferred to kill, and they would rather die themselves, than to give up their myth. In this myth, my own individual life and death have no meaning, the only meaning is to reinforce the idea of contributing to a great heroic story. Jung called this condition “ego inflation” (Jung, 1963/1998). It occurs when one’s personality is expanded beyond its limits through identification with a historical or religious figure. This creates an inflated sense of self-importance, balanced by feelings of inferiority. Jung saw inflation as the conscious ego’s attempt to possess the power of an archetype, resulting in a distorted or broken ego that can lead to serious psychopathology. The ego expands to include elements to which it has no legitimate claim (Jung, 1963/1998). It does so because it is approved, attractive, and perceived as powerful by society’s great narrative. The fall into time-collapsed fantasy is not noticed.

A healthy democratic society does not have a dominant, pervasive myth that contaminates every single mind. We may have myths, such as the story of Harry Potter, but it is widely understood that it is a fairy tale. The moment we would start identifying with Harry and fighting against someone in his name and for his life, it would indicate a psychiatric problem. Such an illness can be induced in large groups in the process of retelling stories with elements of time collapse. It is a misuse of the basic human need to create a narrative identity, as well as the basic human need to structure and organize one’s identity experience around self-preservation, self-knowledge, trust, and cooperation.

### **Chosen Trauma and Malignant Propaganda**

The term “chosen trauma” refers to a shared collective memory of a traumatic event experienced by a large group in the distant past, characterized by loss, humiliation, and powerlessness at the hands of enemies, as well as an inability to properly mourn these losses. The term “chosen” does not mean that a group consciously “chooses” to hyper-focus on a past traumatic event, but rather that it becomes a central

aspect of their identity, often mixed with a sense of pride (Volkan, 2022). All related narratives and tasks refer to the same historical event, separated from the present by decades or centuries. The shared mental image of this event serves as a unifying factor for the members of the group and becomes a key aspect of their shared identity. Such reactivation of fragments of the past can be used by political leaders to mobilize new mass movements, some of them deadly and destructive (Volkan, 2019; Volkan & Javakhishvili, 2022).

Volkan and Javakhishvili (2022) described seven steps of dangerous propaganda with elements of chosen trauma and fame, illustrated by the war in Ukraine. This model of propaganda evolution can help international security experts identify early signs of autocracy in a state's domestic and international politics and make more accurate predictions about its future development.

1. Reinforcement of a shared sense of victimization in society by encouraging the dissemination of stories of chosen trauma/glory: The chosen trauma of Russians is their suffering and victory in World War II.
2. Creation of a temporal collapse that mixes the image of the past "enemy" with the present devalued group of opponents, both inside and outside the country: the association of the Nazi Party of World War II with the entire Ukrainian nation.
3. Presentation of the political leader as the all-powerful "savior" of his own large group, while continuing to devalue and dehumanize the opposition group.
4. Elevation of the identity of the large group above that of the individual, through the education in the schools and the reporting in the media. History is reduced to myths of common origin, historical continuity, common linguistic, religious, cultural and ideological factors.
5. Generalization of "we" identity (mass group narcissism) contaminated by a sense of entitlement – members of the mass group feel entitled to regain what their ancestors lost decades or centuries ago.
6. Creating social concern about the psychological boundaries of a large group through obsession with physical borders. An example is Putin's desire to expand the physical borders of present-day Russia. But this

can only happen if the country in question has greater military superiority than the country whose territory is being claimed. Marginalized groups within the state (currently the Uighurs in China, for example) can also be excluded and isolated.

7. In the process of dehumanization, the ideology of rights and entitlements transforms the image of the “enemy” against whom it is right to take vengeful action. This enables extremist acts such as mass murder and other criminal acts.

Massive propaganda initiated by a totalitarian leader who claims to have exclusive rights over the description of what has happened leads to loneliness, separation from others and also from oneself due to the lack of corrective feedback, which is considered undesirable. This leads to a decrease in sensitivity to the different points of view that underlie the natural interpersonal conflicts that a healthy human being is able to tolerate and deal with, especially thanks to the basic trust that misunderstandings can be communicated in an open dialogue, by showing interest in the other’s point of view, by gradually searching for common solutions. In societies where someone, by virtue of his superior power, dares to define for others, from his limited perspective, what happened and how, while allowing no one else to reflect and reconstruct this version of history, and demanding ever more insistently blind approval, narrow-mindedness, injustice, and inequality deepen, with a leader who becomes ever more isolated and dependent only on himself. Jaroslav Kurfurst, a well-known Czech diplomat and academic expert in political geography, writes: “Every state naturally promotes its own interests, but in democracies the umbrella of democratic principles of the rule of law extends over its actions. Its methods and activities are subject not only to its own laws and norms and the rules of international law, but above all to the constant scrutiny of other political parties – rivals – the media and many actors in the free sphere. This makes democratic systems very different from the autocratic concept of the organic state, which defends a vertical of power personalized by an autocrat who often legitimizes his power

with higher ideological concepts ranging from patriotism to religion” (Kurfurst, 2021, p. 372).

### **Implicated Subject and Responsibility for Reflection on the Past**

The original contribution to understanding and reflecting on these processes and protecting against time collapse in shared narratives is Michael Rothberg’s concept of the implicated subject (2019). He realized that a few established concepts – perpetrator, victim, bystander, accomplice, and beneficiary – were not sufficient to address the issue of collective guilt. All histories of violence, even the most personal, have many protagonists who play important roles. Rothberg looks at actors who share a given space and are in some way indirectly implicated in collective violence and domination. He noticed that the discourse lacked an adequate term to describe indirect, collective forms of action that enable and spread violence and exploitation, but cannot be described as forms of violence and domination in terms of direct criminal guilt. He searched for a term to describe the so-called structural forms of responsibility that result from natural and symbiotic participation in power structures, for example, by being born into an autocratic, or any other, society and being socialized within it to maintain its power structure. One can benefit from these structures and be in accordance with power and privilege without initially building a network of centralized power himself. These inheritors do not create or manage power regimes, but they inhabit them and can participate in their maintenance (Knittel & Forchieri, 2020).

The concept of the “implicated subject” is meant to fill a gap in thinking about violence, the domination of inequality on the one hand, and historical and political responsibility on the other (Rothberg, 2019). Even when the perpetrators of political violence are easily identifiable, the conditions of violence involve many more subjects without whom violence would not be possible. The realm of implication suggests the need for a broader collective understanding of responsibility. Rothberg explores this form of responsibility and suggests that acknowledging implicated responsibility can lead to new forms of solidarity (*ibid.*).

Reflection is desired in some systemic structures and suppressed and persecuted in others. This was insightfully described by Elisabeth Noelle-Neumann, who introduced the term “spiral of silence” to explain the fact that the vast majority of people do not have the courage to speak out against oppression for fear of possible punishment (in Kalváš & Pribylová, 2019). This term further deepened the understanding of the context of the Holocaust, which, according to Noelle-Neumann, was made possible by the silence of the broader population of Germany at the time. According to Rothberg (2019), this position automatically places them – implicates them – in an undemanded and indirect entanglement with Nazism. Recognition of the extreme consequences (the Holocaust) of implicated participation in collective guilt implies a moral duty of reflection, a commitment to solidarity and unity (Rothberg, 2011, 2019). People operate within different forms of participation and non-participation in power structures. Direct participation in violence makes a person morally and legally guilty (a perpetrator). Under the implicated subject category, Rothberg (2019) does not imagine identity in terms of self or identity in a temporal continuum. Rather, to be an implicated subject is to occupy a place, a position in shifting historical contexts. From a social psychological perspective, this concept is closer to “social role” than “identity”. Implicated subjects are not simply uninvolved and innocent bystanders, but bear a certain responsibility for past events and structures to which they are close. They have a responsibility to reflect on and remember these events. The solution and the goal is the transformation of these “implications” into solidarity. Solidarity is not easy to achieve, since it is not a natural force, but must be constructed among people, which requires different kinds of work (Rothberg, 2019; Lambek, 1996). It is the work that society must do to find reconciliation within itself (Maslowski, 2014). The concept of “implication” could be a starting point for thinking about how to translate our responsibility into concrete acts of solidarity with those more directly affected by domination and violence. One of the acts of this solidarity is to define our values in a polite and firm way, not to

live in an illusion, not to distort time in our thoughts and, not to waste time in our actions.

## Conclusion

The collective memory is our wealth, something that gives us roots. People who document, preserve, approach, and maintain the past in its undistorted form are indispensable to society. To bear witness to the traumatic past of our nations, to bear responsibility, to call for solidarity, requires awareness and commitment. This perspective makes us more human, more responsible, and frees us from many illusions and self-centeredness. It gives us insight into political and psychological context, and our possible contribution to the improvement of humanity becomes more realistic through the lessons of the past. Volkan's theory of the development of totalitarian structures through propaganda with elements of chosen trauma and the repetition of time-collapsed, arbitrarily merged stories is an original insight into the genesis of these fascinating processes. Another concept closely related to the dangerous collective psychosis of time-collapse narratives is the implicated subject. Rothberg realized that it was necessary to invent a new word to describe an extremely important position that emerges as essential to understanding the key actions of the actors involved in intergroup violence. Perhaps it is the word "implicated" that will catch on with the broader professional and lay public, allowing us to speak more accurately about important forms of indirect responsibility for actions that harm the minds, bodies, and lives of many people. Through dialogue, using new terminology, we can deepen our understanding, from which new expressions of solidarity will grow, as well as an argumentative strength capable of countering the manipulative narratives spread by political leaders with narcissistic and totalitarian traits.

By examining the history of education and using other disciplines such as psychoanalysis and memory studies, historians of education gain a deeper understanding of education's role in shaping society. They are discovering cycles of propaganda that infiltrate schools as well as periods and contexts of education that foster critical thinking and collaboration. For education, national security and the active individual

defence of democratic principles have so far been peripheral issues. But education can fight for these principles effectively by building students' resilience and resistance to false narratives through awareness of how the propaganda, lies, and manipulation, or "the lie industry", as journalist Alexandra Alvarova (2022) calls deliberate disinformation, works.

### Literature

- ALVAROVÁ, Alexandra, 2022. *Průmysl lži: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. 3., rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7684-056-0.
- ASEN, Eia & FONAGY, Peter, 2021. *Mentalization-based Treatment with Families*. New York: The Guilford Press. ISBN 9781462546053.
- ASSMAN, Jan & CZAPLICKA, John, 1995. Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*. Vol. 65, pp. 125–133. DOI 10.2307/488538.
- BARKAN, Elazar, 2006. Historical Reconciliation: Redress, Rights and Politics. *Journal of International Affairs*. Vol. 60, No. 1, pp. 1–15. Available at: <http://www.jstor.org/stable/24358010>.
- BARKAN, Elazar, 2013. Beyond Transitional Justice Policies: Memory and Identity and Historical Dialogue. In: MIHR, Anja (ed.). *Rule of Law and Transitional Justice. Towards a triangular learning. The case of Colombia*. Utrecht University, EIUC, pp. 42–49. DOI 10.7404/EIUC.2012.01.
- CARUTH, Cathy (ed.), 1995. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. ISBN 978-0801850073.
- CONNERTON, Paul, 2009. *How Modernity Forgets*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 13978-0521745802.
- CONNERTON, Paul, 2008. *Seven Types of Forgetting*. Memory Studies. Vol. 1, No. 1, pp. 59–71. DOI 10.1177/1750698007083889.
- CONOLLY, Angela, 2011. Healing the Wounds of Our Fathers: Intergenerational Trauma, Memory, Symbolization and Narrative. *The Journal of Analytical Psychology*. Vol. 56, No. 5, pp. 607–626. DOI 10.1111/j.1468-5922.2011.01936.x.
- FIVUSH, Robyn & MERRILL, Natalie, 2014. The Personal Past as Historically, Culturally and Socially Constructed. *Applied Cognitive Psychology*. Vol. 28, No. 3, pp. 301–303. DOI: 10.1002/acp.3017.
- FREUD, Sigmund, 1940/1989. *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon, 1990. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0109-5.
- HALBWACHS, Maurice, 1877–1945/1980. *The Collective Memory*. New York: Harper & Row. ISBN 978-0060908003.

- HERMACH, Jiří, 2009. *Přemítání o člověku*. Příbram: Vodnář.  
ISBN 978-80-86226-94-1.
- HIRSCH, Marianne, 2008. The Generation of Postmemory. *Poetics Today*. Vol. 29, No. 1, pp. 103–128. DOI 10.1215/03335372-2007-019.
- HOMANS, Peter, 2000. Introduction. In: HOMANS, Peter (ed.) *Symbolic Loss: The Ambiguity of Mourning and Memory at Century's End*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press, pp. 1–42. ISBN 978-0813919867.
- JUNG, Carl G. & JAFFÉ, Aniela, 1961/1998. *Vzpomínky, sny, myšlenky C. G. Junga*. V Brně: Atlantis. ISBN 80-7108-178-7.
- KALINOWSKA, Małgorzata, 2012. Monuments of Memory: Defensive Mechanisms of the Collective Psyche and Their Manifestation in the Memorialization Process. *Journal of Analytical Psychology*. Vol. 57, pp. 425–444.  
DOI 10.1111/j.1468-5922.2012.01984.x.
- KALSCHED, Donald, 2010. *Vnitřní svět traumatu*. Praha: Portál.  
ISBN 978-80-7367-877-7.
- KALVAS, František & PŘIBYLOVÁ, Lucie, 2018. Experimentální ověření teorie spirály mlčení v online a offline prostředí. *Sociální Studia*. Vol. 14, No. 2. pp. 747–761.  
DOI 10.5817/SOC2017-2-27.
- KNITTEL, Susanne & FORCHIERI, Sofia, 2020. Navigating Implication: An Interview with Michael Rothberg. *Journal of Perpetrator Research*. Vol. 3, No. 1, pp. 6–19.  
DOI 10.21039/jpr.3.1.66.
- KOGAN, Ilany, 2012. The Second Generation in the Shadow of Terror. In: FROMM, Gerard (ed.) *Lost in Transmission: Studies of Trauma across Generations*. London: Karnac Books, pp. 5–20. ISBN 978-1-85575-864-3.
- LAMBEK, Michael, 1996. The past Imperfect. Remembering as moral practice. In: ANTZE, Paul & LAMBEK, Michael (eds.). *Tense Past. Cultural Essays in Trauma and Memory*. Routledge, pp. 235–250. ISBN 0-415-91562-7.
- LAUB, Dori, 2005. Traumatic Shutdown of Narrative and Symbolization. *Contemporary Psychoanalysis*. Vol. 41, No. 2, pp. 307–326. DOI 10.1080/00107530.2005.10745863.
- LAUB, Dori, 2012. Traumatic Shutdown of Narrative and Symbolization: a Death Instinct Derivative? In: FROMM, M. Gerard. (ed.). *Lost in Transmission: Studies of Trauma across Generations*. London: Karnac Books, pp. 31–54.  
ISBN 9780429476884.
- LAUB, Dori, 2013. On Leaving Home and the Flight From Trauma. *Psychoanalytic Dialogues*. Vol. 23, No. 5, pp. 568–580. DOI 10.1080/10481885.2013.832602.
- LAUB, Dori & AUERHAHN, Nanette, C., 1993. Knowing and Not Knowing Massive Psychic Trauma: Forms of Traumatic Memory. *International Journal of Psycho-Analysis*. Vol. 74, No. 2, pp. 287–302. PMID: 8491533.

- LUYTEN, Patrick, CAMPBEL, Chloe, ALLISON, Elisabeth & Peter FONAGY, 2020. The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology*. Vol. 16, pp. 297–325. DOI 10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355.
- LUYTEN, Patrick & FONAGY, Peter, 2022. Integrating and Differentiating Personality and Psychopathology: A Psychodynamic Perspective. *Journal of Personality*. Vol. 90, pp. 75–88. DOI 10.1111/jopy.12656.
- McADAMS, Dan & MCLEAN, Kate, 2013. Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 22, No. 3, pp. 233–238. DOI 10.1177/0963721413475622.
- MASLOWSKI, Nicholas, 2014. Politika paměti jako nástroj manipulace a morálky. In: MASLOWSKI, Nicholas & ŠUBRT, Jiří (eds.). *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, pp. 69–81. ISBN 978-80-246-2689-5.
- RITTER, Andrea, 2015. Theories of Trauma Transmission after Ferenczi: the Unique Contribution of Hungarian Psychoanalysis. *Canadian Journal of Psychoanalysis*. Vol. 23, No. 1, pp. 42–56. ISSN 1195-3330.
- ROTHBERG, Michael, 2011. From Gaza to Warsaw: Mapping Multidirectional Memory. *Criticism*. Vol. 53, No. 4, pp. 523–548. DOI 10.1353/crt.2011.0032.
- ROTHBERG, Michael, 2019. *The Implicated Subject: Beyond Victims and Perpetrators*. ISBN 9781503609600. DOI 10.1515/9781503609600.
- SCHWAB, Gabriele, 2010. *Haunting Legacies: Violent Histories and Transgenerational Trauma*. New York: Columbia University Press. ISBN-13 978-0231152570.
- SCHOLZ, Olaf, 2022. „Evropa je naše budoucnost“: Projev spolkového kancléře Spolkové republiky Německo Olafa Scholze na Univerzitě Karlově v Praze. [cit. 2022-08-29]. Dostupné z: <https://prag.diplo.de/blob/2548768/a000ac15fc7fee96f40f99610ea5b944/bk-scholz-europared-cz-pdf-data.pdf>.
- TASS, 2022. *Kommersant: EU Debates How to Help Ukraine and Impose Restrictions on Ordinary Russians*. [cit. 2022-08-29]. Available from: <https://tass.com/pressreview/1499755>.
- VOLKAN, Vamik, 1977. Mourning and Adaptation after a War. *American Journal of Psychotherapy*. Vol. 31, No. 4, pp. 561–569. DOI 10.1176/appi.psychotherapy.1977.31.4.561.
- VOLKAN, Vamik, 2001. Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of Large-group Identity. *Group Analysis*. Vol. 34, No. 1, pp. 79–97. DOI 10.1177/05333160122077730.
- VOLKAN, Vamik, & ZINTL, Elisabeth, 1993. *Life After Loss: The Lessons of Grief*. ISBN 978-0684195742.

- VOLKAN, Vamik, 2008. Large-group Identity, International Relations and Psychoanalysis. Paper given at "Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft e.V. (DGP) Meeting" Gasteig Cultural Center, Rosenheimer Platz. May 23, 2008, Munich, Germany. DOI 10.1080/08037060902727795.
- VOLKAN, Vamik & FOWLER, Christopher, 2009. *Large-group Narcissism and Political Leaders with Narcissistic Personality Organization*. Psychiatric Annals. Vol. 39, No. 4, pp. 214–222.
- VOLKAN, Vamik, 2012. The Intertwining of Internal and External Wars. In: FROMM, M. Gerard (ed.). *Lost in Transmission: Studies of Trauma across Generations*. London: Karnac Books, pp. 75–98. ISBN 978-1-85575-864-3.
- VOLKAN, Vamik, 2019. Large-group Identity, Who Are We Now? Leader-follower Relationship and Societal-political Divisions. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 79, pp. 139–155. DOI 10.1057/s11231-019-09186-2.
- VOLKAN, Vamik & JAVAKHISHVILI, Jana D., 2022. Invasion of Ukraine: Observations on Leader-Followers Relationships. *The American Journal of Psychoanalysis*. Vol. 82, pp. 189–209. DOI 10.1057/s11231-022-09349-8.
- YOUNG, James E., 1993. *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven, Conn: Yale University Press. ISBN 9780300059915.
- ZIMBARDO, Phillippe & SWORD, Rosemary, 2017. *Living and Loving Better with Time Perspective Therapy: Healing from the Past, Embracing the Present, Creating an Ideal Future*. North Carolina: Exposit. ISBN 978-1-4766-3080-9.

# Bewährung und Anerkennung als zentrale Elemente in der Biografie eines reformpädagogisch bewegten Lehrers: Willy Steiger (1894–1976), eine Fallstudie<sup>1</sup>

**Wilfried Göttlicher<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Masaryk University, Institute for Research in School Education; University of Graz, Department of Education Research and Teacher Education, Austria  
wilfried.goettlicher@uni-graz.at

Received 14 December 2022

Accepted 2 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-003

**Abstract Proving Oneself and Being Recognised as Central Elements in the Biography of a Reformist Teacher: Willy Steiger (1894–1976), a Case Study**

This paper analyses the curriculum vitae and biography of Willy Steiger (1894–1976), who is understood here as an example of a teacher committed to reform pedagogy. Based on autobiographical material and an analysis of the curriculum vitae, I point to central motifs in Steiger's life that explain both his pedagogical commitment and his acting in other contexts: the demand to prove oneself in life and the desire to be acknowledged by others for one's commitment.

I suggest that such central motifs can be understood as patterns of interpretation, following Oevermann. Since they are reconstructed here from biographical material, I speak of biographical patterns of interpretation. However, in order to address the central motifs identified with Steiger as patterns of interpretation not only hypothetically, they would have to be shown in a larger number of cases, since patterns of interpretation are understood as collective meanings.

**Keywords** Willy Steiger, reform pedagogy, teacher biography, biographical research, patterns of interpretation

<sup>1</sup> This work was supported by the European Commission – Operational Program Research, Development and Education – “Postdoc2MUNI” (No. CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_053/0016952).

## Einleitung

Die umfangreiche Historiographie zur Reformpädagogik hat mittlerweile ihre eigene Geschichte.<sup>2</sup> Nach der Darstellung von zentralen reformpädagogischen Ideen und Konzepten sowie ihrer kanonisierten Protagonisten (siehe dazu etwa: Werner & Dühlmeier, 2017, S. 181) ist in den 1990er-Jahren eine Fokussierung auf die detaillierter realgeschichtliche Rekonstruktion der vielfältigen reformpädagogischen Praxis auch abseits dieses Kanons zu verzeichnen (Amlung et al., 1993; Haubfleisch, 1995; Schmitt, 1993a, 1993b; den Forschungsstand dazu aktuell referierend: Link, 2017). Unter der Leitlinie einer „gesellschaftlichen Kontextualisierung“ (Keim & Schwerdt, 2013c, S. 9) sowohl von Ideen und Diskursen als auch von reformpädagogischer Praxis präsentiert ein von Keim und Schwerdt herausgegebenes Handbuch (2013a, b) den jüngeren Forschungsstand.

Verhältnismäßig wenig sind aber bisher – abgesehen von biografisch orientierten Einzelabhandlungen (wegweisend: Link, 1999) – Lehrer und Lehrerinnen als Protagonisten reformpädagogischer Schulerneuerung in den Blick gekommen. Dabei haben sie nicht nur zu ihrer Zeit mehr als der zahlenmäßig sehr kleine Kreis kanonisierter Gründerfiguren zur Verbreitung reformpädagogischer Ideen beigetragen. Sie haben auch die Gestaltung des Unterrichts, vor allem der Volksschule, im Sinne dieser Ideen entschieden vorangetrieben. Das Ausmaß der Involvierung gewöhnlicher Lehrerinnen und Lehrer in die reformpädagogische Praxis und Debatte wird deutlich, wenn man etwa reformorientierte Lehrerzeitschriften der 1920er-Jahre studiert (dazu: Göttlicher, 2021, S. 137–145; zur Involvierung von Lehrpersonen allgemein auch: Göttlicher, 2019).

Ich möchte in diesem Aufsatz das Verhältnis zwischen reformbewegten Lehrern und reformpädagogisch geprägter Schulreform anhand eines Fallbeispiels näher untersuchen. Dabei betrachte ich das pädagogische Engagement im Kontext der Gesamtbioografie bzw.

---

2 Eine relativ aktuelle Darstellung der Debatte bei Ullrich & Idel, 2017.

des Lebenslaufs<sup>3</sup> eines Lehrers. Mein Beispiel ist der Hellerauer Versuchsschullehrer und pädagogische Schriftsteller Willy Steiger. Ich frage danach, ob sich in den von ihm überlieferten Texten bzw. bei Betrachtung seines Lebenslaufs Deutungsmuster identifizieren lassen, die geeignet sind, sein pädagogisches Engagement und die spezifischen Formen, die dieses in seinem an politischen Wechselfällen reichen Leben angenommen hat, zu erklären.

Ich kann dabei auf der Arbeit von Andreas Pehnke aufbauen. Ihm kommt das Verdienst zu, zahlreiche Informationen zu Steigers Lebenslauf sowie eine Auswahl sowohl von Steigers pädagogischen Schriften als auch von autobiografischen Quellen veröffentlicht zu haben (2019).<sup>4</sup> Ich habe keine eigenen Recherchen zu Steigers Lebenslauf durchgeführt, sondern stütze mich diesbezüglich ausschließlich auf Pehnkess Arbeit. Die im Weiteren herangezogenen publizierten Schriften von Steiger habe ich allerdings selbst eingesehen. Die im Original nicht publizierten Ego-Dokumente zitiere ich nach Pehnkess Edition, wobei mir bewusst ist, dass diese in textkritischer Hinsicht nicht ganz unproblematisch ist. Da es bei meiner Herangehensweise aber nicht auf kleine Textdetails ankommt, sondern darauf, Beobachtungen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen in großen Linien zu einer konsistenten Interpretation zusammenzuführen, halte ich dieses Problem für vernachlässigbar. Die folgende Interpretation von Steigers Biografie ist jedenfalls alleine von mir zu verantworten. Ich habe – so viel sei vorausgeschickt – dabei auch Pehnkess Blick auf Steiger gegen den Strich gebürstet.

Die weiteren Ausführungen gliedern sich in fünf Abschnitte: Zunächst muss ich meine Herangehensweise und die damit

---

3 Zur Differenzierung zwischen Biografie und Lebenslauf, wie ich sie hier treffe, siehe etwa Tenorth, 1997, S. 190–191. Im Weiteren wären oft beide Begriffe in Anschlag zu bringen. Der Kürze halber verwende ich jeweils nur den *eher* zutreffenden, wobei sich gewisse Unschärfen bei meinem Zugriff nicht vermeiden lassen.

4 Die im Titel von Pehnkess Buch verwendete Bezeichnung „Biografie und Werkauswahl“ ist meines Erachtens nicht ganz zutreffend. Ich würde eher von einer „Quellenauswahl mit biografischen Kommentaren“ sprechen. Siehe dazu Göttlicher, 2020.

verbundenen theoretischen Konzepte kurz explizieren. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung von Steigers Lebenslauf. Darauf basierend weise ich auf einige Diskontinuitäten in diesem Lebenslauf hin, die mich veranlassten, ihn *anders* zu sehen als Pehnke das nahelegt. Schließlich präsentiere ich jene zentralen Deutungsmuster, die ich bei meiner Analyse des Falls Willy Steiger rekonstruieren konnte, und schlage eine Interpretation vor, bei der diese in einem Lebensthema zusammenlaufen. Abschließend erörtere ich, welche Einsichten zum Verständnis eines damals verbreiteten reformbewegten Lehrertyps sich aus dem Fall Steiger gewinnen lassen.

### **Konzeptionelle Überlegungen zur Analyse von Deutungsmustern**

Willy Steiger ist ein Fall, den ich im Rahmen eines weiter gefassten Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion berufsbezogener Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in historischer Perspektive analysiert habe. Unter Deutungsmustern verstehe ich in Anlehnung an Oevermann „kollektiv verbürgte, in konkreten Milieus oder Lebenswelten verankerte Muster“ der „routinisierten Deutung“ von „objektiven Handlungsproblemen [...], die einen veralltäglichen Umgang mit diesen Problemen ermöglichen“ (2001, S. 37). Es sind „Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne das [sic!] jeweils ihre Gel tung neu bedacht werden muß“ (Oevermann, 2001, S. 42). Sie strukturieren zwar das Handeln des individuellen Subjekts, sind dabei aber sozial vermittelt und gewährleisten wiederum die soziale Eingliederung des Subjekts (ebd., 2001, S. 43).<sup>5</sup>

Als Quellen zur Analyse von berufsbezogenen Deutungsmustern kommen prinzipiell alle Arten von Textdokumenten, die von

---

5 Es liegen bisher einige historische bzw. bildungshistorische Publikationen vor, die mit dem Deutungsmuster-Begriff arbeiten, wobei darin allerdings, soweit ich sehe, unterschiedliche Akzentuierungen des Begriffs zugrunde gelegt werden und sich auch die konkreten methodischen Herangehensweisen unterscheiden. Siehe etwa Reimer, 2000; Schmeitzner, 2010; Schütze, 1991.

Lehrerinnen und Lehrern verfasst wurden, in Betracht. Solche Quellen können jeweils einer konkreten Person zugeordnet werden. Vor diesem Hintergrund kommen für eine Rekonstruktion prinzipiell zwei Herangehensweisen in Frage. Einerseits lassen sich in der Zusammenschau einer Vielzahl von Quellen verschiedene charakteristische Deutungsmuster losgelöst von ihren Trägerinnen und Trägern beschreiben. Eine zweite Herangehensweise kommt dann in Betracht, wenn von einer individuellen Person umfangreicheres Quellenmaterial vorliegt, insbesondere dann, wenn dabei eine Biografie dieser Person zu Tage tritt, wie das bei Steiger der Fall ist. Deutungsmuster lassen sich in solchen Fällen besser und sicherer rekonstruieren, weil sie sich nicht nur im isolierten Kontext eines einzelnen Textdokuments manifestieren, sondern sowohl im Handeln der Person, also in ihrem objektiven Lebenslauf, als auch (soweit es sich um autobiografisches Material handelt) im reflektierenden Nacherzählen und Ausdeuten von Lebensereignissen, also in der Biografie im engeren Sinn. Ich verwende dafür den Begriff *biografische Deutungsmuster*. Sie prägen auch, aber nicht nur, die Deutung berufsbezogener Handlungsprobleme.

Solche wiederkehrenden Muster, die sich sowohl im Lebenslauf als auch im von Steiger überlieferten autobiografischen Material manifestieren, werde ich im Folgenden vorstellen. Zu beachten ist dabei, dass ich mich im Rahmen dieses Beitrags auf der Ebene einer exemplarischen Fallanalyse bewege. Deutungsmuster sind allerdings „kollektive Sinngehalte, habituell verfestigte, subjektive Deutungen konstituieren noch keine Deutungsmuster“ (Lüders & Meuser, 1997, S. 59). Insofern dürfen die hier auf Basis einer einzelnen Fallstudie rekonstruierten Muster erst *hypothetisch* als Deutungsmuster angesprochen werden. Dass es sich tatsächlich um kollektive Sinngehalte handelt, würde sich erst in der Zusammenschau einer größeren Zahl von Fällen zeigen lassen.

### **Willy Steigers Lebenslauf**

Steiger wurde am 8. August 1894 in einem damals noch selbständigen Dorf in der Nähe von Leipzig geboren. Er entstammt dem Handwerkermilieu. Die konkreten Vermögensverhältnisse der Familie sind unklar (Pehnke, 2019, S. 23). Von 1901 bis 1909 besuchte Steiger die achtklassige

Volksschule (ebd.), von Ostern 1909 bis August 1914 das Lehrerseminar in Leipzig-Connewitz (ebd., S. 28). Auf die Seminarzeit geht Steigers Begeisterung für das Wandern zurück, die in der Zeit der Weimarer Republik auch seine pädagogische Arbeit entscheidend prägen sollte.

1914 meldet sich Steiger als Kriegsfreiwilliger. Im März 1915 kommt er an die Westfront und dient im Stellungskrieg in der Champagne (ebd., S. 45). Im September 1915 wird er Opfer eines Giftgasangriffs. Sein mutiges und erfolgreiches Handeln während dieser Schlacht bringt ihm mehrere militärische Auszeichnungen und die Beförderung zum Unteroffizier ein (ebd., S. 10). Noch 1915 nimmt Steiger an einem Offizierslehrgang teil (ebd., S. 46). Er meldet sich freiwillig zum Asienkorps (ebd., S. 47), das die Streitkräfte des Osmanischen Reiches im Nahen Osten unterstützen sollte. Im März 1916 erfolgte die Abreise Richtung Palästina (ebd., S. 52). Im Juni 1916 zum Leutnant befördert (ebd., S. 54) übernahm Steiger von September 1916 bis Kriegsende die Führung einer Maschinengewehrkompanie (ebd., S. 55). Im September 1918 gerät er in britische Kriegsgefangenschaft (ebd., S. 61). Erst im Oktober 1919 wird er entlassen, Ende November 1919 ist er wieder in Deutschland (ebd., S. 11).

Nach dem Krieg lässt sich Steiger mit seiner Verlobten in der damals relativ neu entstandenen Gartenstadt Hellerau bei Dresden nieder.<sup>6</sup> Am 21. Februar 1920 heiraten die beiden (ebd., S. 193), 1922 wird ihr Sohn Alf geboren (ebd., S. 13). Im Jänner 1920 (also kurz vor seiner Hochzeit) kann Steiger eine Hilfslehrerstelle in Dresden-Kaitz antreten, im Oktober 1920 erhält er eine ständige Stelle an der Volksschule Hellerau (ebd., S. 193). Diese wurde zu Ostern 1921 zur (öffentlichen) reform-pädagogischen Versuchsschule (ebd., S. 207; Steiger, 1928a). Steiger

---

<sup>6</sup> Zum speziellen kulturellen Umfeld, das die im Kontext der Lebensreformbewegung zu verortende Gartenstadt Hellerau darstellte, siehe Pehnke, 2019, S. 204–207 und die dort zitierte Literatur. Leider bleibt unklar, welchen Einfluss das spezifische Umfeld in Hellerau auf Steiger ausübte. Seine pädagogische Arbeitsweise war jedenfalls ausgesprochen progressiv, aber nicht gartenstadtspezifisch. Sie entsprach dem, was andere sehr reformorientierte Lehrerinnen und Lehrer an anderen Orten in Deutschland ohne Gartenstadt-Kontext auch machten.

strebte in der von ihm geführten Schulklasse die Verwirklichung eines Konzepts von Schule an, das herkömmliche Formen des Unterrichts in ziemlich radikaler Weise in Frage stellte. Selbsttätigkeit und Autonomie beim Lernen gingen bei ihm weiter als bei den meisten damals gängigen Arbeitsschulkonzepten. Durch den großen Stellenwert, den er dem Gelegenheitsunterricht einräumte, löste er die herkömmliche Fächergliederung und Lehrstofforientierung zeitweilig auf. Mit seiner psychologisch einfühlsamen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler kann er als Vorreiter von Individualisierung und Inklusion bezeichnet werden. Eine zentrale Rolle in seiner pädagogischen Arbeit spielten Feste und Feiern, vor allem aber Wanderungen und teils mehrwöchige Klassenfahrten. Sie ermöglichen ein intensives Gemeinschaftsleben und einen ausgesprochen starken sozialen Zusammenhalt in der Klasse. Zugleich dienten Feste und Feiern sowie Wanderungen und Fahrten als reale Lernanlässe (Pehnke, 2019, S. 483–518; Steiger, 1925a, 1925b, 1926a, 1926b).

Steiger dokumentierte seine pädagogische Arbeit in mehreren Buchveröffentlichungen und Zeitschriftenaufsätzen<sup>7</sup> und trat außerdem als Autor von Unterrichtsmaterialien in Erscheinung (Steiger, 1931a, 1931b; Steiger & Grampp, 1931). Auch außerhalb des Feldes der Schulpädagogik war Steiger schriftstellerisch tätig. 1928 erschien sein autobiografisch geprägter (Anti)-Kriegsroman „Soldat Jürgen bei den Türken“, in dem er seine Kriegserlebnisse verarbeitete. Außerdem war Steiger nebenberuflich als Lektor für einen Dresdner Verlag tätig (Pehnke, 2019, S. 435–440).

Steigers radikales Experiment dauerte anscheinend nur wenige Jahre. Die Spielräume für Versuchsschulen wurden nach der Reichsexekution gegen Sachsen (1923) zunehmend eingeschränkt (ebd., S. 196, 202f.). Steiger verfasste seinen 1925 erschienenen Praxisbericht „S' blaue Nest“, wie im Nachwort deutlich wird, bereits als wehmütigen Rückblick auf diese Etappe der Versuchsschularbeit (Steiger, 1925a, S. 157). Eine von Steiger 1928 veröffentlichte (bei Pehnke nicht wiedergegebene)

---

7 Eine Bibliografie findet sich bei Pehnke, 2019, S. 703–706.

Darstellung der Arbeit der Hellerauer Schule belegt einerseits die Kontinuität der Versuchsschularbeit bis zu diesem Zeitpunkt, unterscheidet andererseits klar zwei Phasen: eine Phase gekennzeichnet durch „freies, ungehemmtes Schaffen, große Begeisterung, Kraftströme aus der Jugendbewegung, pädagogischen Expressionismus“, und eine „Zeit gebundenen Schaffens“, in der die pädagogischen Freiräume der Schule zunehmend eingeschränkt wurden und sich außerdem Ressourcenmangel hemmend auswirkte (Steiger, 1928a, S. 510). Die zitierte Darstellung bezieht sich aber auf die Arbeit der Schule insgesamt und bietet nur einen allgemein gehaltenen Überblick. Konkretere Hinweise zu Steigers individueller Arbeitsweise sind ihr nicht zu entnehmen.

Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurde Steiger, der seit 1925 der SPD angehört hatte, ohne politisch besonders aktiv zu werden (Pehnke, 2019, S. 209), auf Basis des Gesetzes „zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ zunächst aus dem Schuldienst entlassen. Sechs Monate später durfte er zwar seine Tätigkeit als Lehrer wiederaufnehmen, aber nicht in seine angestammte Schule in Hellerau zurückkehren (ebd., S. 541). Am 1. Februar 1941 wurde der damals schon 46jährige zur Wehrmacht einberufen. Er diente als Bahnhofsoffizier überwiegend in Frankreich, ab 1943 in der Ukraine. Ende Juni 1944 wurde er aufgrund gesundheitlicher Probleme als dauernd untauglich entlassen (ebd., S. 544). Die Bombenangriffe im Februar 1945 erlebte er in Dresden mit, wo er bis zur Unterbrechung des regulären Schulbetriebs auch wieder als Lehrer arbeitete (ebd., S. 545).

Bedauerlicherweise wird das Verhältnis Steigers zu den nationalsozialistischen Machthabern in Pehnkes Arbeit nicht befriedigend erklärt. Als gesichert kann angesehen werden, dass Steiger dem Nationalsozialismus bis 1933 ablehnend gegenüberstand, dass er auch nach 1933 Freundschaften und Kontakte zu von den Nationalsozialisten verfolgten Menschen pflegte und auch nach der Machtergreifung nicht zu deren Anhänger wurde (ebd., S. 546–550). Fraglich bleibt für mich aber, wie weit seine Anpassung nach 1933 trotzdem ging. Zwei Indizien sprechen dafür, dass Steiger in der NS-Zeit versuchte, sich zu arrangieren, und zwar in größerem Maß, als es notwendig gewesen wäre, um unmittelbare Gefahren für sich und seine Familie abzuwenden. Da

ist zum einen Steigers Anwartschaft auf Parteimitgliedschaft, die bei Pehnke erwähnt, aber nicht befriedigend erklärt wird (ebd., S. 543). Das zweite Indiz für eine gewisse Tendenz Steigers zum Arrangement stellt die bei Pehnke nicht erwähnte Neuauflage einer von Steiger verfassten Sammlung von Unterrichtsmaterialien im Jahr 1938 dar. Dort finden sich gegenüber der Erstauflage von 1931 einige Hinzufügungen, die der nationalsozialistischen Rassenhygiene gewidmet sind (Steiger & Grampp, 1938, S. 6).<sup>8</sup> Es ist hier nicht der Ort zu diskutieren, welche Schlussfolgerungen im Einzelnen aus diesen Indizien zu ziehen sind. Festhalten lässt sich jedenfalls, dass – anders als Pehnkes Darstellung das nahelegt – neben Opposition bei Steiger auch ein gewisses Maß an Arrangement mit den nationalsozialistischen Machthabern zumindest in Betracht zu ziehen ist.

Im Sommer 1945 nahm Steiger seine Tätigkeit an der Volksschule Hellerau wieder auf (Pehnke, 2019, S. 567). Ende 1945 wurde er im Zuge der Entnazifizierungsverfahren (aufgrund seines oben erwähnten Antrags auf NSDAP-Mitgliedschaft) vorübergehend aus dem Schuldienst entlassen, aber rasch wieder rehabilitiert (ebd., S. 567–569). Ab Oktober 1946 wirkte er noch einmal für acht Jahre als Lehrer in Hellerau. Im September 1954 – er war damals 60 Jahre alt – wurde Steiger berufsunfähig (ebd., S. 567).

---

8 Die Publikation trägt den Titel „Praktische Menschenkunde“. Es handelt sich um eine Sammlung von Aufgabenstellungen zum Thema ‚der menschliche Körper‘, die einer selbständigen Erarbeitung dieses Themas im Rahmen eines Arbeitsunterrichts dienen sollten. In der Ausgabe von 1938 heißt es u.a.: „Erbkranker Nachwuchs. Wie fürchterlich sich bisher manche Krankheiten auf die Nachkommen übertragen, ist aus Blatt 2, V zu erkennen. Male die Kranken dieser Familie rot aus! Ist es nicht ein Segen fürs ganze Volk und für die Beteiligten selbst, wenn so belastete Menschen, wie Schwachsinnige, Irre, Gewohnheitstrinker u.a., heute keine Kinder haben sollen? (Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses.)“ Eine Pointe besteht darin, dass hier mit dem inhaltlichen Zugeständnis an die neuen Zeiten auch das didaktische Niveau sinkt. Gegenüber den anspruchsvollen Aufgabenstellungen im ursprünglichen Bestand, die darauf angelegt waren, dass Schülerinnen und Schüler durch selbstständig durchgeführte Beobachtungen und Experimente Einsichten erwerben, stellt die Aufforderung zum farbigen Ausmalen auf Basis vorhandener Markierungen einen banalen Pseudo-Arbeitsunterricht dar.

Auch in der SBZ/DDR betätigte sich Steiger wieder schriftstellerisch, und zwar als Autor von Gesundheits- und Erziehungsratgebern (Steiger, 1953, 1955, 1957) sowie von Aufsätzen in pädagogischen Zeitschriften. Im Zuge dessen engagierte er sich für eine wohlwollende Rezeption der Weimarer Reformpädagogik durch die DDR-Pädagogik (Pehnke, 2019, S. 574–579 sowie einige der dort auf S. 676–701 abgedruckten Aufsätze). Die Lektüre seines an Jugendliche gerichteten Gesundheitsratgebers „Fidianer und Ingemesen bleiben gesund“ (1953) und seiner Erziehungsratgeber „Das nervöse Kind“ (1955) und „Benimm dich anständig!“ (1957) zeigt hingegen, wie weit sich Steiger selbst mittlerweile von seinen reformpädagogischen Ansätzen aus den 1920er-Jahren entfernt hatte. Was seine politische Haltung betrifft, war Steiger 1946 wieder der SPD beigetreten, die kurz darauf in der SED aufging (Pehnke, 2019, S. 569). Ein bei Pehnke abgedruckter Brief aus dem Jahr 1960 zeigt ihn als pflichtbewusstes SED-Parteimitglied (ebd., S. 582–583). Steiger verstarb im Mai 1976 (ebd., S. 585).

### **Diskontinuitäten in Steigers Lebenslauf**

Diskontinuitäten verorte ich in Steigers Lebenslauf auf zwei Ebenen: Auf der Ebene seiner politischen Zugehörigkeiten bzw. Orientierungen und auf der Ebene der von ihm vertretenen pädagogischen Konzepte. Politisch wandelte sich Steiger vom kriegsbegeisterten Freiwilligen 1914 (Steiger, 1928b, S. 19) zum pazifistischen SPD-Mitglied in der Weimarer Republik, dann weiter zum Anwärter auf NSDAP-Parteimitgliedschaft und schließlich zum SED-Mitglied. Diese Diskontinuitäten sind verhältnismäßig leicht zu verstehen. Die Kriegsbegeisterung der Jugend 1914 war ein weit verbreitetes Phänomen, und der Wandel zur Kriegsgegnerschaft ist durch die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen vom Krieg und dem realen Kriegserlebnis erkläbar. Die damit verbundene Ent-Täuschung bezüglich der in der Kaiserzeit propagierten Ideale macht auch eine Zuwendung zur Sozialdemokratie plausibel. Ein überzeugter Parteidünger der Nationalsozialisten war Steiger wohl kaum. Die Zugeständnisse an das nationalsozialistische Regime können als Reaktion auf den Anpassungsdruck, dem sich Steiger ausgesetzt sah, verstanden werden. Die SPD der Weimarer Republik

und die SED der 1960er-Jahre trennten zwar – aus der Perspektive des rückblickenden Historikers – Welten, aus der Perspektive des Zeitgenossen konnte der Übergang von der SPD zur SED aber als kontinuierliche Entwicklung erlebt werden. Gerade darin lag ja der Vorteil der Konstruktion einer „sozialistischen Einheitspartei“ aus Sicht der neuen Machthaber.

Auffälliger sind die Diskontinuitäten in Hinblick auf Steigers pädagogische Vorstellungen. In den frühen 1920er-Jahren vertrat er Konzepte, die definitiv auf eine Auflösung der herkömmlichen Grammatik des Schulehaltens hinausliefen. Noch in der Weimarer Republik verlagerte sich sein Tätigkeitsschwerpunkt als pädagogischer Schriftsteller von der Propagierung radikaler Gegenentwürfe auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien. In DDR-Zeiten trat er zwar für eine Rehabilitierung der als bürgerlich verfemten Reformpädagogik ein. Dies tat er aber in jener Tauwetterphase, zu der es politisch auch eher unproblematisch war. In seinen Erziehungsratgebern wird hingegen deutlich, dass er selbst nun eine Schule konventionellen Zuschnitts voraussetzt und offensichtlich als pädagogisch unbedenklich erachtet.

Aufschlussreich ist etwa seine Anleitung zur mechanischen Lehrstoffaneignung in Vorbereitung auf eine Abschlussprüfung: „Es wird gelernt und gelernt, wiederholt und wiederholt. Auch in dieser Zeit ist ein bestimmter Plan aufzustellen und einzuhalten“ (Steiger, 1955, S. 60). Im selben Büchlein kann man über die Herstellung einer geeigneten Arbeitsatmosphäre im Schulunterricht lesen:

*„Erstes Gebot: Es kann immer nur einer reden“*

Da jede Unterweisung von vornherein unmöglich ist, wenn gleichzeitig zwei oder gar mehrere reden, ist die allererste Forderung, daß in der Schulkasse immer nur einer reden darf. Darauf müssen die Kinder gewöhnt werden. Der Lehrer spricht kein Wort, solange nicht völlige Ruhe eingetreten ist. Wenn ein Kind vorträgt, müssen alle anderen schweigen.

[...]

Besonders redselige Kinder werden gleich zu Anfang des Schuljahres so gesetzt, daß sie selber wenig gestört und erregt werden und andere nicht stören können. [...] Gute Freundinnen dürfen nicht mehr nebeneinander sitzen, wenn sie sich ständig während des Unterrichts etwas zuflüstern müssen. Hier kann es keine Rücksicht geben.“ (ebd., S. 52–53)

Man könnte sagen, dass es sich hier um vernünftige Maßnahmen handelt, zu denen auch ein fortschrittlicher Pädagoge greifen kann, um überhaupt die Voraussetzungen für gelingenden Unterricht herzustellen. Die Pointe ist aber, dass Steiger 30 Jahre zuvor eine Schule propagiert hat, die derartige Maßnahmen gar nicht nötig hätte, weil sie auf individuelle Tätigkeit und produktive Unruhe setzt, nicht darauf, dass alle ihre Aufmerksamkeit auf einen Sprecher oder eine Sprecherin fokussieren. Ich zitiere, um das zu veranschaulichen, Auszüge aus der Schilderung eines Schultages aus einem 1925 erschienenen Buch:

„Ich saß an meinem Tisch. Niemand brauchte mich. Da schrieb ich folgendes auf: Eigentlich wollten wir heute zeichnen. Ich hatte dazu eine Menge Kinderspielzeug [...] mitgebracht. Wir kamen aber nicht dazu. Jeder hatte noch zu viel anderes zu tun. Eben kamen Ruth und Agathe und wollten von mir wissen, wo Siegfried, der Held der Sage wohnt [...]. Albert malt expressionistische Bilder. Er zeigt sie nicht gern den anderen, nur mir. Wir waren kürzlich in einer Ausstellung moderner Kunst. Das hat ihn angeregt. Ich habe kein Wort gesagt. So wirkt sich Albert aus. Er ist ein ganz stiller Junge. Ein paar Mädel sitzen über Bildern aus dem Deutschen Hygiene-Museum. Ich gab sie einem, jetzt beugen sich einige weit darüber, haben einen roten Kopf und studieren eifrig die Bilder von der Schwindsucht, von Arbeitshygiene, von schlechter Ernährung. [...] So lernen sie mehr und wichtigeres Wissen, als wenn sie zeichneten. Den Betreffenden macht das sowieso keine Freude. Ho fertigt eine Werkzeichnung an.

Arbeitet peinlich mit Zirkel und Winkel. [...] So ging es an diesem Tag fünf Stunden lang. [...]<sup>9</sup>

So schön ist's nicht immer. Leider nicht. Immer dann nicht, wenn ich zurückfalle oder zurückfallen muss in Drillerei und Schulmeisterei, da gib's Lärm und Unlust und Zwang von mir und – fertig wird nichts! Es ist eben unmöglich, mit Sklavenarbeit dasselbe erreichen zu wollen als bei lustbetontem Schaffen.

Wenn ich aller Aufmerksamkeit auf einen von mir vorgeschriebenen Punkt gezogen hätte, sicher wäre nicht so viel geleistet, sicher nicht so viel gelernt worden.“ (Steiger, 1925a, S. 106–108)

In seinen Erziehungsratgebern legt Steiger nun großen Wert auf eine extrem gleichförmige, beständige Lebensführung, während er in den frühen Weimarer Jahren durchaus abenteuerliche Schulfahrten und -wanderungen durchgeführt hatte. Man könnte an dieser Stelle die Vermutung äußern, Steiger hätte sich aufgrund enttäuschernder Ergebnisse bewusst von seinen früheren pädagogischen Konzepten abgewandt und deshalb später wieder konventionellere Ansätze vertreten. Darauf deutet aber nichts hin. Texte, in denen er seine frühen pädagogischen Vorstellungen ausdrücklich revidiert, sind mir nicht bekannt. Steigers Projekt eines grundlegenden Bruches mit herkömmlichen Formen des Unterrichts wird von außen beendet, nicht aufgrund einer Enttäuschung Steigers, und er bedauert dies ausdrücklich (Steiger, 1925a, S. 157–159).<sup>10</sup>

- 
- 9 Die bis hierher wiedergegebenen Auszüge finden sich im Original auf mehrere Absätze verteilt.
  - 10 Der Hinweis darauf, dass Menschen mit zunehmendem Alter allgemein moderateren Positionen einnehmen reicht zur Erklärung dieses Bruches nicht aus. Vergleichbare mir bekannte Lehrerlebensläufe (Ehrentreich, 1985; Link, 1999) sprechen zwar für eine derartige Akzentverschiebung, dass Akteure dabei in direkten Widerspruch zu früheren Positionen geraten, scheint allerdings nicht die Regel zu sein.

## Biografische Deutungsmuster bei Steiger

Ich werde im folgenden Abschnitt den Fokus auf bei Pehnke abgedruckte Briefe Steigers an Angehörige sowie auf seinen autobiografischen Roman „Soldat Jürgen bei den Türken“ richten und dabei eine Lesart entwickeln, welche die oben aufgezeigten Widersprüche oder Brüche in Steigers Lebenslauf erklären kann.<sup>11</sup> Ich trage zu diesem Zweck zunächst eine Reihe von Puzzlesteinen zusammen, auf die ich jeweils in mehreren Quellen Hinweise finde: Steigers *außergewöhnliche Produktivität*, sein *vielseitiges und umfassendes Interesse an der Welt*, parallel dazu ein *instrumenteller Umgang mit Wissen*, sowie eine *kritische Grundhaltung*, die zunächst im Widerspruch zu einer *Tendenz zu Konformität* zu stehen scheint. Im zweiten Schritt werde ich eine Interpretation vorschlagen, bei der die genannten Puzzlesteine auf ein in sich konsistentes übergeordnetes Deutungsmuster zurückgeführt werden können. Die gewählte Vorgangsweise bringt es mit sich, dass im Folgenden in chronologischer Hinsicht hin- und hergesprungen wird. Die Puzzlesteine entwickelten sich nicht chronologisch, sondern bestanden parallel zueinander.

Auch ohne schon auf die genannten Dokumente zurückzugreifen, fällt bei Betrachtung von Steigers Lebenslauf seine außergewöhnliche *Produktivität* ins Auge. Er hat eine große Zahl von pädagogischen Schriften hinterlassen. Dabei ist zu bedenken, dass er (abgesehen von den Kriegsjahren) bis zu seiner relativ frühen Pensionierung stets als Lehrer tätig war. Er war kein pädagogischer Berufsschriftsteller und

---

<sup>11</sup> Die Inhomogenität der Quellengattungen stellt in diesem Kontext kein Hindernis dar. Die mit dem Begriff *Deutungsmuster* verknüpften Annahmen lassen erwarten, dass sich Deutungsmuster durchaus in unterschiedlichen Textsorten manifestieren. Freilich wäre bei der Bewertung von *Unterschieden* zwischen den herangezogenen Quellen der unterschiedliche Kontext, in dem diese verfasst wurden, zu bedenken. Hier geht es aber nicht um Unterschiede, sondern gerade darum, zu zeigen, dass sich in allen Quellen etwas übergeordnetes Gemeinsames manifestiert. Auch die Tatsache, dass Feldpostbriefe der Zensur unterlagen, steht der Absicht, diese nach Deutungsmustern zu befragen, nicht entgegen. Auch wenn Steiger bewusst war, dass er in diesen Briefen nicht *alles* schreiben konnte, lassen sich aus dem, was er schrieb, und wie er es schrieb, Rückschlüsse auf Deutungsmuster ziehen.

auch kein Schulmann in einer gehobenen Position, der vielleicht die Freiheit gehabt hätte, die pädagogische Schriftstellerei als Teil seiner Berufsaarbeit zu betreiben. Als hätten ihn Lehrberuf und pädagogische Schriftstellerei nicht genug ausgefüllt, wird er aber auch noch in außerpädagogischen Feldern tätig. Er veröffentlicht einen autobiografischen Roman, außerdem betätigt er sich zeitweise als Lektor in einem Dresdner Verlag.

Ein aufschlussreicher Puzzlestein, den man Steigers Briefen aus den beiden Weltkriegen entnehmen kann, ist sein *vielseitiges und umfassendes Interesse an der Welt*. Wiederholt wird aus seinen Briefen deutlich, dass er den Kriegsdienst nicht zuletzt als wertvolle Gelegenheit wahrnimmt, Neues kennenzulernen. Als junger Mann im 1. Weltkrieg zeigt er sich erfreut darüber, dass seine Einheit beim Bahntransport in die Türkei fast an jedem Ort einen Tag Aufenthalt hat. „Besser kann man ja Land und Leute überhaupt nicht kennen lernen“ (Brief an die Eltern, 8. 4. 1916, S. 68).<sup>12</sup> Im 2. Weltkrieg berichtet er aus Frankreich: „Jetzt habe ich wirklich täglich sehr viel erlebt, gesehen und gehört. Allein die Unterhaltungen mit den Franzosen sind sehr interessant“ (Brief an Sohn Alf, 28. 6. 1942, S. 555). Manche Passagen seiner Briefe lesen sich eher wie die Berichte eines interessierten Kulturreisenden:

„Es war ein schöner Sonntag gestern. Mit dem D-Zug bin ich in das Reich meines Nachbarn gefahren. Er empfing mich außerordentlich freundlich. Bis zum Essen zeigte er mir alle Sehenswürdigkeiten der Stadt, die verschiedenen Häfen, die Schleusen sowie die Verteidigungsanlagen aus alter und aus allerneuester Zeit. Zum Mittagessen gab es außer verschiedenem Anden zuerst Muscheln, genau solche, wie sie im Hafen zu Tausenden an den bealgten Pfählen wachsen. Sie schmeckten gar nicht übel. Wein ist dabei aber wohl unbedingt erforderlich. Jetzt ist

---

12 Sämtliche Briefe sind zitiert nach Pehnke 2019, worauf sich auch die Seitenangaben beziehen. Aus Platzgründen entfällt in diesem Abschnitt bei den Zitaten der Hinweis auf Pehnke. Gleichfalls aus Platzgründen werden die Briefe im Literaturverzeichnis nicht gesondert angeführt.

übrigens wieder Austernzeit. Die gibt es hier in großen Mengen und sie sind gar nicht teuer“ (Brief an Alf, 12. 10. 1942, S. 553).

Steigers Interesse gilt nicht nur der Kultur und Lebensart, sondern auch der Technik, mit der er im Kriegsdienst in Berührung kommt: „Gestern hatte ich einen 75 Tonnen schweren Wagen im Bahnhof, der 140 Tonnen transportieren kann. Die Konstruktion eines solchen Riesen ist interessant“ (Brief an Alf, 28. 10. 1942, S. 554). Bezeichnend ist auch die Bilanz, die er nach der Entlassung aus dem Wehrdienst in einem Brief an einen ehemaligen Schüler zieht:

„Ich war fast neun Jahre Soldat, davon sieben Jahre Offizier, davon drei Jahre Hauptmann, habe immer interessanten Dienst gehabt, viel gelernt und sehr, sehr viel von der Welt und den Menschen gesehen.“ (Brief an ehem. Schüler Thomas, 28. 6. 1944, S. 566)

In den bisherigen Beispielen war es eher zweckfreies Interesse, das Steiger umtrieb. Dabei bleibt es aber nicht. Ihm ist durchaus bewusst, dass *Wissen* ihm *Überlegenheit* verschaffen kann, und er investiert gerne Zeit und Mühe, sich neues Wissen anzueignen:

„Mein Fach verstehe ich jetzt natürlich gut. Mir macht keiner mehr etwas vor. Die Ortskenntnis ist wichtig. Französisch kann ich jetzt ganz gut, so dass ich damit nicht mehr sehr behindert bin. Das erleichtert auch viel. Abends im Bett lese ich immer französische Bücher.“ (Brief an Alf, 17. 4. 1942, S. 551)

Steigers vielseitiges Interesse, sein überlegenes Wissen lassen ihn auch Fehler und Gebrechen deutlich erkennen. In seinen Schriften wird immer wieder eine *kritische Haltung* deutlich – eher gegenüber anonymen Autoritäten als gegenüber unmittelbaren Vorgesetzten. So berichtet er in einem Brief an seine Verlobte nach der Gefangennahme durch britische Einheiten am Ende des 1. Weltkriegs: „In ohnmächtiger Wut durch die Unfähigkeit unserer Führung entfacht, habe ich getobt, bis

ich krank lag“. Rational analysiert er die Ursachen für die Niederlage: „Wenn man die ungeheure Überlegenheit an Material und Menschen sieht, muss man sich nur wundern, dass die Katastrophe nicht schon früher eintrat“ (Brief an Verlobte Hilda, 11. 10. 1918, S. 61).

Zugleich lässt sich bei Steiger aber auch eine Tendenz zu *Konformität* feststellen. Er ist nicht nur auf ein gutes Verhältnis zu seinen Vorgesetzten bedacht:

„Ich komme wahrscheinlich auch mit ihm, wie mit dem früheren Obersten, gut aus. Natürlich habe ich dem neuen Chef auch etliche kleine Freuden bereitet, ihm Zeitungen und einen Imbiss sowie schönes Obst in sein Abteil bringen lassen und ihm gutes deutsches Bier angeboten.“ (Brief an Alf, 10. 10. 1942, S. 553)

Er identifiziert sich auch grundsätzlich mit der Logik des Krieges und der Perspektive der Deutschen auf das Kriegsgeschehen, und zwar auch noch im 2. Weltkrieg, nachdem er sich in seinem 1928 erschienenen Kriegsroman als Pazifist hervorgetan hatte, und obwohl der Nationalsozialismus im Widerspruch zu seinen früheren und späteren politischen Vorstellungen stand.

„Hier befehlen wir, hier fügen sich die Franzosen allen unseren Anordnungen. Im unbesetzten Gebiet ist das nicht so einfach, dort sollen wir bitten. Wie sich das künftig auswirken wird, wissen wir noch nicht.“ (Brief an Alf, 25. 11. 1942, S. 557)

Seinen Sohn ermutigt er im Hinblick auf dessen Berufspläne: „Die Nahrungsmittelchemie ist jetzt wahrscheinlich noch viel aussichtsreicher als vor der Eroberung der großen Gebiete“ (Brief an Alf, 28. 10. 1942, S. 555).

Die bisher vorgelegten Puzzlesteine: die *außergewöhnliche Produktivität*, das *vielseitige Interesse*, die *Überlegenheit durch Wissen*, die Belege für eine *kritische Haltung*, wie auch für einen *Hang zu Konformität*, lassen sich – gemeinsam mit den im Folgenden noch vorzulegenden Befunden – auf ein übergeordnetes biografisches Deutungsmuster

zurückführen: Wir haben in Steiger einen intellektuell begabten Mann vor uns, dessen zentrales Lebensmotiv „*Bewährung*“ ist. „*Das Leben stellt einen vor vielfältige Herausforderungen, in denen man sich durch Wissen, Klugheit, aber auch durch Fleiß und Tüchtigkeit zu bewähren hat.*“ – So in etwa könnte man das Muster ausformulieren, nach dem Steiger die Situationen, denen er in seinem Leben begegnet, immer wieder ausdeutet.

Dieses Deutungsmuster kann nicht nur sein pädagogisches Engagement und seine schriftstellerische Produktivität erklären, sondern auch seine rasche Offizierskarriere im 1. Weltkrieg. Von „entschlossener Tatkraft und energischem Mut“ spricht nach Steigers Überlieferung sein Vorgesetzter, als er ihm für seine Verdienste in der Schlacht das Eiserne Kreuz überreicht (Brief an Eltern und Geschwister, 12. 10. 1915, S. 50). Bezeichnend ist, dass Steiger die Schrecken des Stellungskrieges in Frankreich zwar in seinen Briefen und in seinem Kriegsroman schildert, diese scheinen ihm aber nichts Schweres anzuhaben. Einen psychischen Zusammenbruch erleidet er hingegen nach seiner Gefangennahme durch die Briten, in einer Situation, in der er sich objektiv in Sicherheit befindet und die er – in einem Offiziersgefangenenlager – auch unter relativ günstigen äußeren Umständen durchleben kann: „Das längst gehaute Unglück ist nun eingetroffen. Schlimmer konnte es für mich nicht kommen“, schreibt er, der die Schrecken der Schützengräben in Frankreich er- und überlebt hat, in dieser Situation (Brief an Hilda, 11. 10. 1918, S. 61). Nicht die Konfrontation mit vielfältigem Tod und Leiden ist das Schlimmste, sondern die Gefangenschaft – eine Situation, die keine Gelegenheit zur *Bewährung*, jedenfalls nicht zu aktiver Bewährung im Sinne Steigers gibt.

In seinem autobiografischen Roman konstruiert Steiger einen Gegensatz zwischen der guten Moral und dem wertgeleiteten Agieren der Soldaten im Feld, das der Protagonist nach dem Eintreffen an der Front erlebt, und der schlechten Moral, den verkommenen Sitten in der Ausbildungskaserne (Steiger, 1928b, S. 35): Im Feld, wo man sich bewähren kann und muss, herrschen auch hohe moralische Standards, während sich seine scharfe antimilitaristische Kritik auf den sinnlosen Drill in der Kaserne bezieht.

Dabei ist Steiger aber nicht nur Bewährung wichtig, sondern auch *Anerkennung* – in erster Linie Anerkennung, die er direkt von anderen Menschen erfährt und als authentisch erlebt, weniger äußere Auszeichnungen.

„Am Abend fühlte ich mich hochgeehrt: Mein Hauptmann lud mich persönlich zu einem Plauderstündchen mit warmen Abendessen ein. Die Gesellschaft bestand nur aus ihm, einen [sic!] Oberleutnant, zwei Zugführern und mir. Es war schön.“  
(Brief an Eltern und Geschwister, 12. 10. 1915, S. 49)

Das berichtet er über die Folgen seiner ersten großen Bewährung im Feld. Andererseits reagiert noch der alte Steiger sichtlich tief gekränkt, als er von seiner Vorgesetzten in der SED-Parteiorganisation zu Unrecht wegen Vernachlässigung übernommener Pflichten schriftlich ermahnt wird (Brief an Genossin Pinzer, 2. 12. 1960, S. 582f.): Er hatte diesen Verpflichtungen wegen einer schweren Krankheit für längere Zeit nicht nachkommen können und es verletzt ihn offensichtlich, dass die Partei diese Umstände entweder nicht kennt oder nicht berücksichtigt.

Das Bedürfnis nach Anerkennung ist es auch, das Steigers kritischer Haltung enge Grenzen setzt. Würde er dem kritischen Blick auf gesellschaftliche Missstände, zu dem er durchaus fähig ist, größeren Raum geben, dann brächte ihn das regelmäßig in Opposition zur Gesellschaft, in der er gerade lebt, und damit in eine Außenseiterrolle, in der man auch wenig Anerkennung erfahren kann. Daher tritt Steigers Kritik vornehmlich in Kontexten zutage, in denen gesellschaftlicher Ausschluss nicht zu befürchten ist: als antimilitaristische Kritik eines SPD-Mitglieds in der Weimarer Republik oder als Hinweis auf die Verdienste der Reformpädagogik in der Tauwetterphase in der DDR.

Auch pädagogisch verfolgt Steiger radikale Lösungen in einem Kontext, in dem er diese Arbeit jedenfalls bei seinen unmittelbaren Kollegen geschätzt und gefördert weiß, wo sie angesichts des Versuchsschulstatus seiner Schule offiziell sanktioniert und erwünscht ist und wo die mediale Fachöffentlichkeit durch einen breiten reformpädagogischen Diskurs geprägt ist, in den er einstimmen und dabei mit

Zustimmung vieler anderer rechnen kann. Sobald sich diese Kontextbedingungen verändern, verlagert auch Steiger sein Engagement auf andere Felder, in denen er eher mit Anerkennung rechnen kann: Auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und schließlich auf das Verfassen von Erziehungs- und Gesundheitsratgebern. Dabei stört es ihn anscheinend auch nicht, bzw. wird es ihm möglicherweise gar nicht bewusst, wenn er zumindest implizit in Widerspruch zu seinen früher vertretenen pädagogischen Konzepten gerät.

Steiger war zwar ausgesprochen produktiv und auch als pädagogischer Schriftsteller stets *engagiert*, diesem Engagement fehlte aber eine konsistente und beständige Richtung. Obwohl er sich über lange Zeit hinweg pädagogisch und teilweise auch politisch geäußert hat, gibt es keine große Idee, weder pädagogisch noch politisch, die er konsequent sein Leben über verfolgt hätte. Sein Engagement war mehr dem Bedürfnis nach Bewährung und Anerkennung geschuldet, nicht einer konkreten Sache.

### **Resümee: Willy Steiger als Vertreter eines reformpädagogisch bewegten Lehrertyps**

Steiger war einer von vielen reformpädagogisch engagierten Lehrern, die um 1920 ihre Karriere begannen.<sup>13</sup> Er war bis zu seiner Pensionierung praktisch als Lehrer tätig und engagierte sich nebenbei als pädagogischer Schriftsteller. Seine Schriften wurden nicht sehr breit rezipiert, sodass er nicht als reformpädagogischer Ideengeber, sondern als über seine Praxis schreibender Lehrer zu verstehen ist.

In Steigers Biografie begegnet uns ein Deutungsmuster, das sowohl sein pädagogisches Engagement als auch sein Handeln in außerpädagogischen Kontexten prägt. Für Steigers Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebenssituationen ist der Gedanke, dass man sich bewähren soll, zentral. Das erklärt sein Engagement und seine Produktivität. Als vielseitig interessierter, intellektuell begabter, bildungsaffiner Mensch

---

<sup>13</sup> Siehe als weitere Beispiele etwa Ehrentreich, 1985; Link, 1999 sowie zahlreiche der bei Göttlicher, 2021, S. 137–145 zitierten Verfasser von Beiträgen in Lehrerzeitschriften.

sucht Steiger auch einen Beruf, der ihm die Möglichkeit zu intellektueller Betätigung bietet, in dem er einen selbständigen Wirkungskreis findet, und der Anerkennung durch Mitmenschen verspricht. Da Steiger aus sozial nicht besonders privilegierten Verhältnissen stammt, ist der Volksschullehrerberuf für ihn eine der wenigen Optionen, die ihm diese Möglichkeiten eröffnen.

Steiger war mit seinem Engagement und seiner Produktivität ein herausragender Volksschullehrer. Die hier entwickelte Lesart seiner Biografie legt allerdings nahe, dass er *deshalb* ein herausragender Volksschullehrer war, weil der Gedanke, in seinem Feld Herausragendes leisten zu sollen, für ihn bestim mend war und weil sein Feld eben das Pädagogische war. Dass er aber Volksschullehrer wurde, und keinen anderen Beruf ergriff, war angesichts *der Ausgangssituation* naheliegend: die Ausbildung zum Volksschullehrer wurde von vielen begabten, aufstiegsorientierten jungen Männern mit vergleichbarer sozialer Herkunft gewählt, für die andere intellektuelle Berufe außer Reichweite lagen (Enzelberger, 2001, S. 314) Eine solche Konstellation entspricht dann aber nicht dem Topos der „*pädagogischen Berufung*“, wie er in typischen pädagogischen Heldenerzählungen anzutreffen ist.

Ich habe am Fall Willy Steigers Muster der „routinisierten Deutung“ von „objektiven Handlungsproblemen“ eines reformbewegten Lehrers der Epoche der klassischen Reformpädagogik rekonstruiert, die sein Handeln und Reflektieren sowohl im Feld des Pädagogischen als auch darüber hinaus plausibel erklären können. *Engagement* war zentrales sinnstiftendes Element in Steigers Lebensentwurf, und da er Pädagoge war, war es *pädagogisches Engagement*. In Lehrern wie Steiger sehe ich in ihrer Bedeutung bisher unterschätzte Akteure der Reformpädagogik. Inwiefern die im Fall Steiger identifizierten Muster über den Einzelfall hinaus typisch waren, inwiefern man also von kollektiven Deutungsmustern sprechen kann, bzw. inwieweit der Fall Willy Steigers repräsentativ für den Typ des reformpädagogisch bewegten Lehrers überhaupt ist, muss an dieser Stelle indes offenbleiben.

## Literatur und Quellen

- AMLUNG, Ullrich, HAUBFLEISCH, Dietmar, LINK, Jörg Werner & Hanno SCHMITT (Hgg.), 1993. „*Die alte Schule überwinden*“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Dipa. ISBN 3-7638-0185-5
- EHRENTREICH, Alfred, 1985. *50 Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. ISBN 3-8204-7790-X.
- ENZELBERGER, Sabina, 2001. *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa. ISBN 3-7799-1519-7.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2019. Die Schulreform kleinarbeiten – Zur Rolle von Lehrerarbeitsgemeinschaften in der österreichischen Schulreform nach 1918. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 25, S. 40–61. ISBN 9783781524804.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2020. Rezension von: Pehnke, Andreas (Hg.): Willy Steiger (1894–1976), Vom Zeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und Schriftsteller. Biografie und Werkauswahl. Markkleeberg: Sax Verlag 2019. *EWR*, 19. Online unter: <https://www.klinkhardt.de/ewr/978386729234.html>.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2021. *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2450-7.
- HAUBFLEISCH, Dietmar, 1995. „Schülerarbeiten“ als Quelle zur Erschließung der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität der Schulfarm Insel Scharfenberg (Berlin) in der Weimarer Republik. *Paedagogica historica*. Vol. 31, S. 151–180. ISSN 0030-9230.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hgg.), 2013a. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hgg.), 2013b. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich, 2013c. Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933) – zur Einführung. In: DIES. (Hgg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 9–35. ISBN 978-3-631-62396-1.
- LINK, Jörg-Werner, 1999. *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax. ISBN 3-8269-6351-2.

- LINK, Jörg Werner, 2017. Reformpädagogik und staatliche Schulreform. In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 89–104. ISBN 9783407831903.
- LÜDERS, Christian & MEUSER, Michael, 1997. Deutungsmusteranalyse. In: HITZLER, Ronald & HONER, Anne (Hgg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.
- OEVERMANN, Ulrich, 2001. Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*. Heft 1, S. 35–81. ISSN 1439-9326.
- PEHNKE, Andreas (Hg.), 2019. *Willy Steiger (1894–1976). Biografie und Werkauswahl. Vom Zeitzeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und Schriftsteller*. Markkleeberg: Sax Verlag. ISSN 9783867292344.
- REIMER, Uwe, 2000. „1968“ in der Schule. *Erfahrungen Hamburger Gymnasiallehrerinnen und -lehrer*. Hamburg: Kovač. ISBN 3-8300-0189-4.
- SCHMEITZNER, Kerstin, 2010. *Deutungsmuster von Lehrern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert*. Hamburg: Kovač. ISSN 978-3-8300-5204-3.
- SCHMITT, Hanno, 1993a. Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: AMLUNG, Ullrich, HAUBFLEISCH, Dietmar, LINK, Jörg Werner & SCHMITT, Hanno (Hgg.). „Die alte Schule überwinden“. *Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Dipa, S. 9–31. ISBN 3-7638-0185-5.
- SCHMITT, Hanno, 1993b. Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 1, S. 153–178. ISBN 0946-3879.
- SCHÜTZE, Yvonne, 1991. *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“*. Bielefeld: Kleine. ISBN 3893701133.
- STEIGER, Willy, 1925a. *S' blaue Nest. Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen Arbeit mit einer Volksschuloberstufe; mit vielen Bildern*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy, 1925b. *Unsere Alpenfahrt. Ein Schülerbriefwechsel im Spiegel einer Schulfahrt ins österreichische Alpenland (Mit Kinder-Illustrationen)*. Wien: Österr. Bundesverl.
- STEIGER, Willy, 1926a. *Fahrende Schule. Ein Weg vom Mechanismus Schule zur Kraftquelle Leben*. Leipzig: Oldenburg.
- STEIGER, Willy, 1926b. *Schulfeiern im Geiste lebendiger Jugend*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy, 1928a. Erfahrungen und Ergebnisse aus der Arbeit der Hellerauer Versuchsschule. *Sächsische Schulzeitung*, Jg. 95, S. 510–511, 539–541, 557–558, 575–576.
- STEIGER, Willy, 1928b. *Soldat Jürgen bei den Türken. Die Geschichte einer Jugend*. Dresden: Reissner.

- STEIGER, Willy, 1931a. *Die Benzinkutsche: Arbeitsstoffe vom Auto und Motorrad*. Dresden: Sächsische Schulzeitung [Pädagogische Beilage].
- STEIGER, Willy, 1931b. *Müllers und die weite Welt*. Dresden: Sächsischer Pestalozzi-Verein.
- STEIGER, Willy, 1953. *Fredianer und Ingeneuren bleiben gesund*. Berlin: Kinderbuchverl.
- STEIGER, Willy, 1955. *Das nervöse Kind. Beiträge zur Familienerziehung*. Berlin: Volk & Wissen.
- STEIGER, Willy, 1957. *Benimm dich anständig!* Berlin: Volk & Wissen.
- STEIGER, Willy & GRAMPP, Wilhelm, 1931. *Praktische Menschenkunde. In 130 Bildern zum Ausmalen und 170 einfachen Schülerversuchen*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy & GRAMPP, Wilhelm, 1938. *Praktische Menschenkunde in 130 Bildern zum Ausmalen und 170 einfachen Schülerversuchen*. Dresden: Huhle.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 1997. Biographie und gelebtes Leben – Notizen über einige unvermeidliche Fiktionen. In: HANSEN-SCHABERG, Inge & SCHONIG, Bruno (Hgg.). „*Etwas erzählen*“. *Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 189–200. ISBN 387116898X.
- ULLRICH, Heiner & IDEL, Till-Sebastian, 2017. Einleitung zu diesem Handbuch. In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8–20. ISBN 9783407831903.
- WERNER, Karen & DÜHLMEIER, Bernd, 2017. Zur Rezeption der Reformpädagogik nach 1945. In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 174–190. ISBN 9783407831903.



# There's No Riot Going on – Social Changes from Inside Out. Discourses Surrounding Pop Culture, Authenticity, and Forms of Life in the School Context in the German-speaking Part of Switzerland around 1968

**Tomas Bascio<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Zurich University, Centre for School History, Switzerland  
tomas.bascio@phzh.ch

Received 15 June 2023

Accepted 17 October 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-004

**Abstract** This article shows that social change at the end of the 1960s cannot be understood only in terms of large protest movements, but also on a small scale, as in the case studies analysed here, where the mostly unspoken “moral force of the ideal of authenticity” (Taylor, 1991, p. 17) is expressed by a wide variety of actors. Using two case studies from the school context and with pop culture references, the paper examines how the rebellious practices often described as typical of teenagers around 1968 were present not only

among adolescents, but also among young adults – and among young teachers. The boundaries and transitions between young and old, between rejection and acceptance of different practices and forms of life (Jaeggi, 2014) seem to be fluid. Practices in the school context and the forms of life of young people are not always clearly distinguishable from the forms of life of young adults. Forms of life and everyday practices – based on insignia from music, from the world of comics, from fashion – were just as influential for the individual as loud protest movements against the “establishment”.

**Keywords** 1968 movement, pop music, comics, school discourses, cultural practices, authenticity, forms of life, trashy literature, intergenerational relationship

## 1. Introduction

The year 1968 has already been described as a “myth, cipher and caesura” (Kraushaar, 2000), the 1968 movement as a “chimera” (Tanner, 1998, p. 207). More than any other in recent history, the year is considered as a social and generational culmination, even if not the cause, of political and socio-cultural processes (Scharloth, 2011, p. 46). There were student riots or protests against the Vietnam War, but also the flower power movement and related pop cultural phenomena, new sexual, spiritual and substance-related experiences. In this broad keyword dropping, two particularities are easily lost from sight.

On the one hand, the historical view of the macro level could somewhat obscure the view of the micro level: How did social changes manifest themselves on a small scale, in everyday life, in everyday practices? On the other hand, the 1968 movements are often equated with youth movements, with youth and youthfulness, without determining more precisely who is classified as a “youthful” actor.

This article takes a historical look at schools, students and teachers in the period around 1968, referring to pop cultural phenomena such as beat music or comic reading, as discussed in magazines and newspapers. Especially in connection with concrete practices, such as music listening or reading, young adults or young teachers are little researched. It is interesting, for example, to focus – like in this article – on discourses in certain journals or learning materials.

We will first look at some concepts such as authenticity or youthfulness as part of Late modernity. Based on this, the research question and the research method are presented. Thirdly, two case studies will be used to show how this period can be analysed discursively in the Swiss-German school context and in relation to pop cultural phenomena. A conclusion and further thoughts will finalise the text.

## 2. “1968” Embedded within the Swiss-German School Context in the Mirror of Pop Culture and Youth Movements – Question and Research Method

The 1968s in local Switzerland cannot be understood without a contextualised global view. Protests against the Vietnam War and against other wars, against the establishment, were also brought to the streets in Switzerland by mainly young people. Subcultural scenes and a counterculture of music, literature and art were widespread in the country (Skenderovic & Späti, 2021, pp. 5–10):

“‘1968’, however, was a much broader phenomenon, often perceived by the public through small, localised events, but manifesting itself much more in everyday cultural phenomena, social manners or simply in new sounds from the transistor radio or more colourful fashion” (*ibid.*, p. 5).

Especially in the period examined here with the well-known global events, the historical examination of everyday practices is interesting (cf. Haasis & Rieske, 2015; Hoffmann-Ocon, De Vincenti & Grube, 2020), because “social change can no longer be found only in macro-structures [...], but also in the ‘soft’ area of cultural practices” (Geisthövel, 2014, p. 179).

In the 1960s, it can be observed among young people that due to the economic boom and social upheavals, a new kind of enjoyment of life and consumer culture was favoured, mixed with an interest in social problems and politics (Siegfried, 2022, p. 9; Scharloth, 2011, p. 46). The change in expressive forms, which can be seen for example in leisure time, fashion and musical taste, could be understood as a “change in the cultural habitus in everyday dealings with popular arts” (Maase, 2003, p. 11). Angelika Linke, germanist at the University of Zurich, has shown in terms of spatial and body theory that expressive forms manifest themselves over time in different social groups through specific “body programmatic”. For example, among the 1968s, a new kind of sitting (“sit-ins”) or a kind of “active lying down” (e.g., as disruptive

actions at anti-nuclear demonstrations) marked distance from the bourgeois understanding of the body. Towards the end of the 18th century, the bourgeois middle class, in turn, distanced itself through self-defined serious, self-controlled, natural, authentic body codes against those of the aristocracy, which were seen as superficial, affected, theatrical appearances (cf. Linke, 2017).

Besides the historical perspective, the embedding of the 1968s in the intellectual history of modernity is helpful. With the Canadian philosopher Charles Taylor, one could say that despite the secularisation in modernity the search for a moral horizon, for a culture of self-fulfilment and for authenticity, comes not only from rebellious teenagers, young people or a left-alternative scene. The question of the “real”, “natural” life, of being true to oneself, questions of inner engagement as a longing for authenticity as a central malaise in modernity, comes from both young people and adults.<sup>1</sup> The expressive image of one self is closely linked to the question of one’s own identity. The desire for authenticity was not only expressed by the bourgeoisie or a certain generation, but seems to have endured as an insignia of modernity across generations and ideological world views. Thus, in the 1960s, “the ideal of authenticity helped inspire consumer society” (Reichardt, 2014, p. 64). According to Taylor, the worry about individuality intensified in the 1960s, but as described above, he sees the origin of this worry not in the 1960s, but rather in the Enlightenment and Romanticism at the end of the 18th century.<sup>2</sup> Together with the historical view of the 1968s,

---

<sup>1</sup> Taylor identifies three malaises for modernity: The first source of worry is individualism (“People no longer have a sense of a higher purpose” [Taylor, 1991, p. 4]). The second concern is what he calls the instrumental reason (It “makes us believe that we should seek technological solutions even when something very different is called for” [ibid., p. 6]). The third worry relates to the loss of freedom (“What is threatened here is our dignity as citizens. [...] the loss of political liberty would mean that even the choices left would no longer be made by ourselves as citizens, but by irresponsible tutelary power” [ibid.]).

<sup>2</sup> “Only now the source we have to connect with is deep in us. This is part of the massive subjective turn of modern culture, a new form of inwardness, in which we come to think of ourselves as beings with inner depths” (ibid., 26).

Taylor's philosophical-historical perspective helps to put an argumentative and categorical order within the social practices.<sup>3</sup>

The considerations made so far fit the subject of this article: pop-cultural buzz in the context of schools, pupils and teachers at the end of the 1960s and beginning of the 1970s. The handling with everyday objects and the practices that emerged – especially with a focus on pop cultural practices and insignia around music, clothing, magazines, codes of language and manners – were just as formative for life as large-scale and loud protest movements against the “system” or the “establishment”. The worries about a modern self, the anti-attitude towards the establishment and the will to oppose is seen as formative for “the self-understanding of the rebellious generation” (Tanner, 1998, p. 207) as the well known 1968 movements.<sup>4</sup> It seems that with the empowerment

- 
- 3 Paraphrasing the sociologist Eva Illouz, who in her analysis refers primarily to psychoanalysis, one could say that the idea of authenticity is one of “the most successful ideas” of our time (Illouz, 2008, p. 20). In this process, they have to fulfil three conditions: “They must ‘somehow’ fit social structure, that is, make sense of actors’ social experience [...] ; they must provide guidance about uncertain or conflict-ridden areas of social conduct [...] ; and they must be institutionalized and circulated in social networks” (*ibid.*). This in turn fits with the widespread idea of authenticity described by Taylor, according to which the conviction that one must follow one’s own voice is widespread in Modernity (cf. also Reichenbach, 2018, p. 70).
- 4 The macro-sociological, categorical perspective is noticeable in the description of youth and youth cultures (“youth” as a separate phase of the search for identity; as rebellion against the adult world or authorities; in the wake of Americanisation; influenced by changes in leisure behaviour, demographics, and economics [Baacke, 2007; 2009; Hurrelmann, 2020]). When past social groups are described, one is used to think of them in terms of generations. In Germany, for example, they are frequently divided into the “war youth generation, ‘45, ‘68, ‘89” (Seegers, 2014, p. 81), or one thinks of the hippies and thinks of the Woodstock festival, which by its sheer size and charisma in the late summer of 1967 burned itself into the collective memory as a socio-political, but also as a central cultural event that somehow seems to be linked to the ‘68 generation (Williams, 1998). In this context, it is remarkable that the generational category is historiographically thought of as a political category overall. When the sociologist Ueli Mäder publishes a book entitled *68 – was bleibt?* [68 – what will remain?] (Mäder, 2018), the social protests described therein are designed as a movement of ‘68 that appears homogeneous

of humanistic psychology, authenticity and naturalness become more important in teacher education or teacher further training in Switzerland, too (cf. Bascio, 2022).

Before saying anything about the two cases and the research method, I would like to make two clarifications.

First, when we speak of youth rebellion, or student riots, it seems clear that young people are meant behind these keywords. But whom does “youth” include? Historian Rahel Bühler describes the term “youth” as polymorphic because it can be understood legally (“age of majority”), physiologically (“sexual maturity”) or “as a projection surface for certain cultural phenomena or cultural styles” (Bühler, 2019, p. 15). The media transformation to mass media (television, magazines, music) has not only influenced youth practices, but the perception of what can be seen as youth, too. In his study on the consumption and politics of West German youth culture in the 1960s, historian Detlef Siegfried includes 14–25 year-olds among his research subjects and reminds us that the German magazine *Twen* (1959–1971), for example, was a “print medium for better educated and a little older youth” (Siegfried, 2022, p. 11). The subcultural, creative “tribal magazine” (“Sippenzeitschrift”) *Hotcha!*, published by the writer, performance artist and editor Urban Gwerder in Zurich, also addressed the over 20s (upwards: no age limit).<sup>5</sup>

Secondly, it is not only the amorphous and heterogeneous understanding of youth that is important but also the understanding of pop culture or pop cultural practices and topics within the context of school.

---

in the collective perception even though the author himself writes that the movement had “a prehistory” and was “heterogeneous” (*ibid.*, p. 15).

5 Before Gwerder founded the magazine and became known in the German-speaking part of Switzerland through his performances and poetry publications, he wanted to become a primary school teacher in Zurich. When he published his first poetry collection at the age of 17, he was studying at a teacher training seminar and had already become father, which is why he was expelled from school by the director “on moral reasons” (Nigg, 2008, p. 401). Thanks to its connection to the subcultural network *Underground Press Syndicate* (UPS), *Hotcha!* could exchange articles free of charge and Zurich became the first “benchmark for the American subculture” (Wecker, 2020, p. 235).

“Pop” could be viewed from the perspective of a critique of culture, consumption, and capitalism (“Kulturindustrie”), as in the *Frankfurter Schule* (cf. Adorno, 1973), or from the “vantage point of European educational music” (Büttner, 1997, p. 467). According to the Italian semiotician Umberto Eco, the pop phenomenon brings to light paradoxical and ambiguous circumstances: cultural critics are indignant about vulgar trends in culture and at the same time “socialize” their thoughts by using cultural industrial methods adapted to the masses to sell their paperback book. On the other hand, the “masses” have

“elaborated cultural proposals from below. [...] With mass culture a unique situation has arisen whereby members of the working class consume bourgeois cultural models believing them to be the independent expression of their own class” (Eco, 1994, p. 29).

This wide, even paradoxical, comprehension of pop and pop culture can also be applied not only to culture and texts in general (novels, comics) but also to music. Pop (music) is understood as a “collective term for aesthetic phenomena with mass distribution and the greatest possible interpretative openness” (Mrozek, 2019, p. 21), or “as a complex constellation of sounds, images, actors, media, spatial and temporal regimes whose elements are neither arbitrarily nor deterministically connected with each other” (Mrozek & Geisthövel, 2014, p. 19). In this context, pop is not understood as an analytical category, but rather as a source term (cf. Mrozek, 2019, p. 22).

Possible changes around 1968 are to be considered with a critical distance by making journal analyses of contemporary commentaries (cf. Linke, 2017, p. 201) and by reflecting on them in terms of the philosophy of education. In this article the focus is on how pop-cultural and music-specific issues were discussed in the German-speaking part of Switzerland in relation to schools, teachers and pupils by analysing discourses in magazines as historical sources. They do not simply represent realities, but bring out realities at all by regulating what can be said, thought and done (Landwehr, 2009, p. 21). The sources analysed here address, in the broadest sense, musical and pop-cultural themes

of adolescents and young adults from the 1960s to the 1980s, with a focus around 1968, whereby the contexts relate to school. To construct the case studies they are mostly taken from published texts in teacher journals, or from archival material in the field of teacher education. This means that the authors were often teachers themselves or academics.<sup>6</sup>

This article asks how the rebellious positions and anti-attitudes often paraphrased as typical of youth culture (especially in connection with beat or hippie culture) were not only widespread among pupils or adolescents, but also among young teachers or among young adults at all. At the end of the 1960s, some young teachers and young adults were themselves still recipients and consumers of musical cultural goods and considered themselves part of the social group labelled as youth. The boundaries and transitions between young and old, between rejection and acceptance were more fluid than clear-cut. As an important interface of everyday and public life, the school was and is an exciting place of contingent and sometimes conflictual encounters and exchanges for both students and teachers, a place which can be interpreted simultaneously as a “polis idyll” and a “forced establishment” (“Zwangsanstalt”) (Reichenbach, 1998; 2018), where “forms of life” (Jaeggi, 2014) meet in a set of practices. According to German philosopher Rahel Jaeggi, forms of life should be understood as an ensemble of social, normative practices. These are permanent, have a certain “depth”, are shared by many and not just by individuals, and are thus collective entities (cf. ibid., 2014, pp. 77–80).

Everybody has to struggle with adequate answers to different questions, not only to political, social or existential (meaning) questions,

---

6 On the one hand, issues of different Swiss German journals and teachers' magazines between 1967 and 1970 were analysed. On the other hand, sources from the *Schweizerisches Sozialarchiv* ([SSA] – Swiss Social Archive) between 1960 and 1980 on school politics, school culture and teacher-related issues and sources from the *Archiv Wymann* (Wymann Archive), on a projected music education program from the 1970s to the 1980s were examined. The Wymann Archive is an archive collection within the *Forschungsbibliothek Pestalozzianum* (Pestalozzianum Research Library). Both archives are in Zurich.

but also to “pragmatic questions” concerning everyday life at school or in private:

“Finally, in the wake of the universalisation of cultural modernisation processes, it is assumed that the older generation is also increasingly characterised by modernised orientations, educational attitudes and generational understandings [...] so that sharp conflicts [...] become more and more unnecessary” (Helsper, Kramer, Hummrich & Busse, 2009, p. 31).

The intergenerational overlaps point to the micro changes mentioned above. In the following, the question of how far the handling with everyday objects and the practices that emerged – especially with a focus on pop cultural practices and insignia around music, clothing, magazines, codes of language and manners – were just as formative for life as large-scale and loud protest movements against the “system” or the “establishment”. This will be the subject of the following case studies. After their presentation and analysis, the article ends with a conclusion and further thoughts.

### **3. Case Studies**

#### **3.1 The Young Teacher as a “Beatle” – “Beatle” as a Four-letter-Word, “Young Lifestyle” as a Provocation**

Basically, it can be said that surprisingly few of the analysed articles deal with the youth protests, new music developments or possible intergenerational problems in the teachers’ magazines around 1970.

In 1968, the teachers’ journal *Schweizer Schule* (Swiss School), which was widely distributed in the more Catholic-conservative regions of Switzerland, published an article of the about 60-year-old elementary school teacher Max Gross (cf. Oesch, 2012) on the apparently widespread potential for conflict observed between parents and young teachers. He takes the side of the young teachers – which is somewhat surprising in the context of a conservative magazine – by saying that they had not yet found inner peace and thus often changed jobs as teachers. This is regrettable, he writes, but:

“The parents’ displeasure at the young people’s disloyalty tends to overlook the deeper causes and is expressed in certain external appearances: in the seemingly casual or outlandish way they dress, in their beards and long hair, in the way they stand and walk, sit and drive” (Gross, 1968, p. 45).

Gross sees the change in outward form and dress as a positive sign; he explicitly welcomes the disappearance of the darkly dressed “dignified Mr Teacher” (*ibid.*, p. 45), as he says, who keeps the children at a distance. And he underlines that the young teacher’s “individual dress [is] a good sign for the greater emphasis on individual achievement” (*ibid.*, p. 46). He does, however, points out:

“[That parents] fear that unconstrained dress codes and casual attitudes could have an unfavourable influence on the school [...]. Schooling has changed, but generally not to the disadvantage of training, education, and instruction (“Bildung”). When one enters the classroom of a young teacher today, one is usually struck by the pleasant, natural sound of the school” (*ibid.*, p. 46).

Not only does Max Gross use the metaphor of the “natural” here to describe the pleasant “sound” or atmosphere, but the next quote also uses a garden metaphor to argue for the activities of the young generation of teachers:

“Recently I was asked to visit the school of a teacher who was rejected by the village as a Beatle. He was indeed wearing long hair, jeans and a long, loosely hanging pullover. But the young man is a good teacher [...] and over the summer he planted a big garden with the children” (*ibid.*).

The big garden, the natural sound of the school: An important aspect comes to the foreground here, unspokenly, which especially in the 1960s and 1970s, with the empowerment of humanistic psychology, also gains importance in teacher training: authenticity and naturalness

also in the classroom. We talked about this in the previous chapter and will come back to it in the end.

Ernst Probst, a psychology professor at the University of Basel, also noted in the liberal *Schweizerische Lehrerzeitung* (Swiss Teacher's Magazine) in 1967 that the conversational sound between parents and children had changed. Efforts were being made to better understand the characteristics of young people and to respond to their concerns. But adults, Probst regrets, have begun "to take the clothing and appearance of the young as a role model [and are] proud of it when one attests to their youthful appearance" (Probst, 1967, p. 451) Therefore "a full companionship as it is possible between peers" (*ibid.*, p. 452) cannot develop. Interestingly, Probst also uses the name of the Beatles as a code for the popular music of the time. The change in the tastes of young people could best be shown by the Beatles. The aversion to the establishment, however, was only shown in the wild hairstyles and the "casually worn clothes" (*ibid.*), says Probst. But there is "nothing revolutionary new [in the music of the Beatles] and nothing ambiguous" (*ibid.*); on the contrary, he sees "a lot of despondency and a lot of self-pity. Those who are calmer feel that this cult of *Weltschmerz* ('world pain') is sentimentality" (*ibid.*). From a rather paternalistic point of view, Probst states that it is always better for young people to be carried away by enthusiasm than to show no emotion at all. As an adult you can laugh about it, he reflects.

As we have seen in the examples, "Beatle" or "the Beatles" is used not only as a code for a musical style, but also for the change of young people. The term "young people" in this case both means over 20-year-old teachers and adolescents. The code "Beatle" is used at different times in different magazines, here are some other examples:

With ironic undertone in the liberal teachers' magazine *Schweizerische Lehrerzeitung* in relation to a planned twelve-date US tour of the Beatles for which a sum of several million dollars was offered by an American concert booking company: "Record sum offered for Beatles' USA tour [...]. Calculate how much you should get for your effort and expertise! After all: the Beatles have renounced" ([upi], 1970, p. 26).

As a linguistic didactic example of stylistically bad German language, in the same magazine: “‘My brother told me before I left that I should take a record by the Beatles.’ Better: ‘My brother told me before I left to take a record by the Beatles’” (Gut, 1970, p. 1503).

Again ironically, in the rather conservative *Schweizer Schule*: “I think that it is enough if we know the name [of the Beatles] and that ‘Beatles’ is not a brand of cheese” (Coray-Monn, 1970, p. 246).

Mostly, however, young people are understood as adolescents, which is well expressed, for example, in a special summer issue of the *Schweizer Schule* on “Rebellion der Jugend” [“Rebellious youth”] (Schweizer Schule, 1970). It contains articles by the famous historian Jean Rudolf von Salis and the Rhaeto-Romanic writer Imelda Coray-Monn, among others. The problems of the rebellious youth – in the aftermath of the so-called *Globuskrawalle* [Globus riots] in Zurich in the summer of 1968 – are seen by the Munich professor of pedagogy Erich Wasem, for example, in a “general crisis of values and authority” (Wasem, 1970, p. 239). Ludwig Räber, professor of education in Fribourg and president of the *Gymnasiallehrerverband* (Swiss Advanced Secondary School Teachers’ Association), takes the same line. The young people’s protest is directed against their parents, who no longer listen to the young people, and against institutions such as the school, the church, the military and tax offices. They are seen as representatives of the establishment (Räber, 1970, pp. 241–242). The historian von Salis, however, sees a double contradiction: on the one hand, the young showed “a much more moderate attitude” (Von Salis, 1970, p. 236) compared to student protests abroad, even for the *Globuskrawalle* he shows a certain understanding. On the other hand, a large part of the population showed itself unwilling to deal with young people. The Council of States member Clau Vincenz (from the centre party CVP) warns against “unjustified generalisations” (Vincenz, 1970, p. 247) and against a pessimistic image of youth. It is remarkable that the illustrations across most of the articles resemble the Platonic two-world theory, even if – as in the case of the authors Coray-Monn, von Salis and Vincenz – the interrelationship of the young with the adults is discussed as central and the insecurity of certain adults is underlined.

Very often the facts are discussed on a simple, dualistic level: The world of young people on the one hand, the world of adults on the other.

Interestingly, however, concerns for teenagers also extend to young teachers, and so concerns for teenagers turn out to be concerns for young people in the broadest sense, bringing to light an intergenerational discourse. This must not only be seen as an observed or evoked gap between the generations, but also – and this aspect is interesting at this point – between the generations within the teaching community. In other words, this discourse can be read as a modern concern for the right and good life, reflected not only between young people and adults, but also as an interprofessional discourse between young and established teachers.

The following text extracts can serve as examples of such a larger conflictual, sometimes antinomic discourse between young and older teachers. Once a young teacher writes: “I am a stranger in this school building” ([PEM], 1969, p. 815). And an older teacher responds in a later issue: “In this school building [the young teacher] will remain a stranger” ([EM], 1969, p. 952). Whereupon, in an even later issue, some other young teacher responds to the older colleague, referring to the novice teacher already mentioned: “Why did you not seek a conversation with the younger colleague?” ([MF], 1969, p. 1074).

In addition to these examples in the teachers’ journals, there are many examples in the *Schweizerisches Sozialarchiv* [Swiss Social Archive] of conflicts between young teachers and the school authorities or the municipalities. The source material contains several examples of teachers who had to quit their jobs for various reasons. Some teachers had problems because of their appearance, others were suspended for publicly criticising their school, because they were politically active in their community or because they hung up self-created fantasy pictures in the classroom of a 5th primary school class – based on the children’s fantasy world – and treated avant-garde lyrics by Austrian poet Ernst Jandl in class. The last example was the case of Klaus Lutz, 33 years old at the time, which was the topic of various newspapers in 1973. Although most pupils and parents were enthusiastic about the teacher, the school administration complained about his “intolerable” teaching

style and the Education Department opened disciplinary proceedings against him<sup>7</sup>. Ironically, from 1973 onwards, Lutz began a career as a freelance artist and filmmaker and was known precisely for his self-fabricated creatures – as he already made as a teacher: His “universe was a dense mindscape, full of imaginary creatures and objects, some of them realistically rendered, others more diagrammatic, fantastical, or stylized” (Bartelik, 2012; [Estate of Klaus Lutz]).<sup>8</sup>

### 3.2 The Danger of Trashy Literature, the Passivity of Record Listening

When reading the sources, it is obvious that therein the supposedly adult world is opposed to the world of the adolescents and the young. But – and this is interesting – the overlap between the generations seems to exist, even if it is rarely discussed. We have already mentioned the magazines *Twen* and *Hotcha!* which were directed at young adults. The journalist and literary critic Willi Winkler emphasises that *Twen* was meant to reach the twenty-year-olds, “all those for whom *Bravo* was too limp and *Der Spiegel* too grown-up” (Winkler, 2019).<sup>9</sup> *Hotcha!* published illustrated stories or cover pictures by the most famous underground comic artist, Robert Crumb.<sup>10</sup> Independent musicians like Frank Zappa or The Fugs, but also widely recognised and well-known artists like Bob Dylan were regularly featured (cf. [Hotcha!]). In this underground magazine, comic language is mostly used ironically, in an excessive, provocative, aesthetic way, too. From the point of view of

7 Cf. SSA, Ar 49.30.1/49.30.2; ZA 15.6.

8 And so this case is somewhat similar to the Urban Gwerder case mentioned above (cf. footnote 5).

9 *Bravo* is the most popular German teenage magazine (published from the 1950s till today). *Der Spiegel* is a very widespread news magazine from Hamburg, founded two years after the World War II.

10 In 1968, Crumb introduced *Zap Comix*, the first underground comic. Educationalist and comic expert Sylvia Kesper-Biermann reminds us that underground artists like Crumb, with their individual style and identifiable content, “explicitly underlined the subjectivity and authenticity of the single artist” (Kesper-Biermann, 2018, p. 21).

writing and active teachers, it is rather the problematic side that was underlined. Listening to records, reading music magazines or comics was considered by many as an expression of passivity and laziness.

In the German-speaking part of Switzerland, such problems were already discussed in the middle of the 1960s. Some teachers took up the issue to protect children and young people from so-called trashy literature [Schundliteratur] as a cultural struggle and brought it to the public's attention through articles and media campaigns. In 1965, there were two different campaigns of book-burning in Switzerland: the first in Romanshorn (Canton St. Gallen), the second in Brugg (Canton Aargau). They were initiated at different times by two teachers, independently of each other: Max Tobler in Romanshorn and Hans Keller in Brugg (cf. Fischer, 2005; Kreis, 2021). Keller had attracted attention a year earlier in the *Schweizer Lehrerzeitung* with gloomy descriptions of the trashy literature, i.e. of the “shallow romance novels”, “horror and terror comics” and youth magazines consumed by young people. He takes an extremely culturally pessimistic view of the whole society as “a victim of this modern plague” and calls on readers to provide ideas to fight “against a powerful enemy” (Keller, 1964, p. 553). Maybe the idea of book burning was inspired through the exchange of ideas with readers. Because of the obvious symbolic parallel to the National Socialist book burnings in the 1930s and because of the media orchestration and the dubious methods of motivating young people to collect books and magazines to burn them, the book burnings were strongly criticised from various parties in 1965 (cf. Kreis 2012, p. 8).

Some years before, a problem is seen in “overstimulation”, as Konrad Widmer, later Professor for Pedagogy and Psychology in Zurich, points out:

“Our children and young people get so many acoustic and optical stimuli imposed on them every day that it is impossible for them to handle them all internally, to assimilate them mentally. [...] Film, traffic, commercials, television, magazines, comics and trashy literature flood the child [...]. Concentration disorders, nervousness, shifts in values, decay of language and of writing

are the one consequence; apathy, rejection, luxury neglect are the other" (Widmer, 1961, p. 84).

In the review of the almanac *Das Buch, dein Freund* (The Book, Your Friend), which contains various excerpts from children's books, it is pointed out that in these stories "one is always confronted with real life, which awakens inner participation" (Brunner, 1965, p. 779), at the same time it is supposed to give children power "to resist the temptations of superficial comics and trashy magazines" (ibid.).

Some people give the responsibility to the teachers and schools. With regard to music the *Schweizerische Lehrerzeitung* states that it is the teacher's job,

"to lead the young person out of the passivity of the record, radio and television activities, but also to lead him to active musical exercises that has a far more stimulating and enriching effect on his inner life" (Tacchella, 1968, p. 1153).

In a different issue of the same magazine, another author looks at media behaviour in relation to reading:

"The reader becomes more and more superficial. He retreats to the role of the observer. We live in the age of the spectator. People want to be present everywhere as much as possible. At the same time, they want to sit in an armchair and make experiences. For us, being present means being a spectator" (Mathys, 1968, p. 1644).

The concerns of the elderly are not only related to cultural practices, as seen in the quotations, but also to the new technological devices, and assume clear anthropological, ethical dimensions. This shows a citation from the annual report of the Zurich School Synod 1969:

“We should use technology in teaching where it makes sense, where it serves us better than humans. [...] The human being as teacher and educator will maintain his place next to the teaching equipment. Otherwise, our pupils are surrounded by enough technology, often miss human contact and they don’t come into contact with living things” ([Schulsynode des Kantons Zürich], 1969, p. 1456).

In a review of a music guidebook, the author and teacher Roland Fink writes that music is only consumed “from morning to night on the radio [and is perceived by the listener like a] background noise or acoustic drug” (Fink, 1970, p. 481). What is remarkable is the call for parents to make music with their children themselves because music-making begins like all educational work at home, so the author. It is also noticeable that here, too, canned music – radio, tapes, records – is seen as a consumer good and therefore negatively valued. The judgement on reading comics argues in the same direction:

“Evaluation of these ‘comics’? [The comics are] rather harmless [...]. [The] phantasy becomes wasted, [the reader] only passively takes part in the stories. He does not need to engage himself internally, does not need to immerse himself [...]. Possible consequences: a mental spoiling, which can turn into a kind of mental neglect” (Mundwiler, 1970, p. 1349).

The pedagogue Hans Wymann came up with the idea to launch a further training course for teachers or a teaching aid on music education for the secondary school level, in 1972<sup>11</sup>.<sup>12</sup> A group around Wymann

---

<sup>11</sup> Cf. Archiv Wymann, 137/138.

<sup>12</sup> Wymann was the director of the *Pestalozzianum*, an independent institute between university, teacher training and educational administration. “According to its foundation charter, the Pestalozzianum is committed to the promotion of schooling and education as well as Pestalozzi research” (Wymann, 1987, p. 11; on Wymann’s life cf. Horlacher, 2009, p. 229; [PHZH], 2014).

wanted to lead adolescents to music education via blues, jazz, but also with pop and rock music. This was not followed up until 1975, when the author Peter Rusterholz planned publications of teaching materials together with Wymann's institute *Pestalozzianum*. His teaching aids were designed as textbooks with an attractive cover with musicals like *Hair* among others (Rusterholz, 1982a, 1982b). But in the entire exercise book on musical theatre there is no trace of *Hair*'s flower power. The teenagers seem to have been misled.

Another teaching material entitled *Musik erleben* [Experiencing Music] (Rusterholz, 1984), shows a teenage girl, in comic style, lying on the floor between two jukeboxes, listening to music. It is assumed that young people listen to music primarily emotionally, e.g. out of anger or because of disappointments. A few pages later, one sees a boy sitting on the floor, leaning against a TV with his eyes closed. He has his headphones plugged into a Walkman on, and there are posters on the wall and music magazines lying around. Above it is an explanation of what a music "fan" is. It argues that a judgement about what someone likes "is not made on the basis of the music, of the listening impression, but externalities play an equally important role in the judgement of music" (*ibid.*, p. 17). Appearances, superficialities – such as clothes, posters, magazines, television – determine musical taste, and not an assumed "musical deepness" that can be gained in classical music. Again the teenager is drawn in a passive and lazy way.

#### 4. Conclusion

Finally, some moments from the sources, that brought unexpected and interesting things to light, should be discussed again, in connection with the theoretical considerations made at the beginning on authenticity or youthfulness as part of Late modernity and with the case studies.

In modernity, not only the economic boom, the social upheavals, the consumer culture with accompanying leisure activities were crucial in the 1960s, but the search for a moral horizon, for a culture of self-fulfilment and for authenticity were furthermore important intergenerationally (according to Charles Taylor), and this corresponds to the case studies analysed here. This is reflected in everyday practices such as

listening to music or reading comics, but also in everyday situations of teachers as discursively described in the analysed journals.

How can these philosophical reflections on late modernity be understood precisely with the specific examples? In the 1960s, in secularised western societies with simultaneous fading of moral horizons, there were not only intergenerational conflicts, but also something like a pursuit of meaningful horizons, in which the generations were not always in opposition, but often in mutual intergenerational interaction. In a paraphrased interview the underground poet and *Hotcha!*-publisher Urban Gwerder says for example that “the generation conflict, as it was thematised in the late sixties, wasn’t something I knew. Older people were always important to me even if my experiences with them were not always positive” (Nigg, 2008, p. 400). Gwerder as part of the anti-establishment movement around 1970 with its unconventional art productions, as presented in chapter 2, was no longer a teenager then. And one of his most important cultural reference persons, the musician Frank Zappa, expressed himself in a similar way regarding the youth riots, by stressing the importance of the inner self (what matches the subject “authenticity”):

“But it makes no sense to go out on the streets with throwing objects and things and proclaiming revolution. You can’t fight the status quo with violence. You must have a subversive impact from the inside” (Zappa in [POP], 1971, p. 5).

Gwerder’s statement corresponds to the perception from today’s educational science, where it is assumed that “former forms of youth cultural expression have become symbols of the youthful lifestyle of adults, [that] generational conflicts have levelled out” (Wiezorek & Eulenbach, 2020, p. 320). Or, ten years earlier, that the generational conflict had “at least defused” (Ferchhoff, 2011, p. 383), given “the softening of fixed questions of norms and values and the questioning of the normative power of educational practice” (*ibid.*). At first glance, it seems that the same thing is being said as in Gwerder’s quotation. But what is striking about such analyses is, first, the idea that generational conflicts are

easy to define and, second, that older and younger people are somehow mutually exclusive (cf. footnote 4).

The softening of norms and values is explained from a historical-philosophical point of view with the Age of Enlightenment (Taylor), while the questioning of educational issues is associated with the 1968 movement. As we have seen in the theoretical considerations and the case examples, large-scale observations run the risk of not seeing the practices at the micro-level, the “forms of life” (Jaeggi). Talking and writing about appearances and superficialities, complaining about the passivity of listening to music or reading comics has more to do both with an comprehension of forms of life than with a clearly definable, separable generational gap, and an understanding of authenticity. Both listening to newer music or read comics or music magazines on the one hand and reacting to these practices with didactic tools on the other hand are different forms of life to react to social facts and various understandings of authenticity.

In the 1960s and the 1970s there was not always or simply a generational conflict between adults and young people, but also between older and younger teachers (or parents, directors and so on), as we have seen in the case studies. It might be true that younger adults respectively young teachers were interested in youth cultural insignia (pop and rock music, clothing, etc.), but they could get into trouble over this or – which wasn’t uncommon – they tabooed themselves to appear respectable as teachers and not get into difficulties: in the school community, with older teacher colleagues, with parents. Sometimes young people were seen by adults as “pioneers in the jungle of consumer society” (Seegers, 2014, p. 95).

It looks impossible to define certain practices (listening to music, fashionable appearance, social behaviour) as generation specific. Rather, the practices described in the case studies would have to be understood as intergenerational, or – in the words of Charles Taylor – as an expression of Late Modernity.

It was already shown in the first case study (chapter 3.1) that metaphors were used in explaining an assumed generational problem. With

“the big garden” and the “natural sound of the school”, an authenticity is targeted that is addressed across all case studies – in very different ways.

The paradoxical late-modern understanding of authenticity in the examined cases is interesting – like the paradoxical understanding of pop and pop culture according to Umberto Eco.

The paradox is not that music or reading is seen as something different by various people, but that there is no homogeneous, generation-specific, or status-based idea of authenticity. Authenticity is considered important, and some groups claim authenticity for themselves or believe they know what good music or good reading consists of. Actors – independently of age, independently of social position – observe something like authenticity, even if it is not explicitly named this way. As we have seen from the examples, many teachers don't see the individual, stylish appearance of young people or young teachers as problematic. The natural is seen as something authentic and good. However, some teachers have problems simply due to the observed youthful appearance.

Even though there was often a common or similar understanding of authenticity between older and younger actors, there were always differences in the moral orientation towards an ideal of authenticity. But not only between younger and older ones, in the case of the examined magazine cases especially among the older ones themselves. “Do it yourself”, “experience it yourself”, individualism is seen as central to both younger and older people, but often in different ways: The question of authenticity is very often linked to individual lifestyles that seek autonomy. On the one hand, it is about the question of being able to work as a teacher with one's own style of dress, of not letting one's individual taste in music and lifestyle be a professional exclusion criterion as a young teacher. For some, reading comics or listening to records is considered as an individual, authentic expression of one's own being, while others judge the same as individual life-shaping issues. But at the same time, different understandings of authenticity clash, and this is where the different understandings of authenticity are mixed with the different forms of life, wherein the paradox appears

again: Some say that reading can also be superficial – and not authentic, embedded in a form of life of its own. Listening to music within one's own four walls can lead to passivity – and thus not to an authentic musical experience and be an expression of its own, different form of life. This could be produced, for example, by playing an instrument or studying classical music, from the point of view of certain persons, as seen in chapter 3.2. And if young people listen to music “passively”, then they should at least be didactically accompanied in this, from the perspective of educators, as we have seen in the case study on music teaching material, so that they ultimately arrive at an understanding of “authentic music”. The achievement of authenticity is universally aimed: some see it in the different experience of pop culture or subculture, others in the accompaniment of young people into established culture. Interestingly, everyone is operating with an idea of authenticity: The real, the natural, the authentic is simply interpreted differently. Taylor does not refer to young people but to all human beings at the end of the 20th century when he states that “the individualism of self-fulfilment, which is widespread in our times and has grown particularly strong in Western societies since the 1960s” (*ibid.*, p. 25). “Individualism of self-fulfilment” has not only been seen by younger people as identity-forming and necessary for life, but across generations, the orientation towards authenticity of whatever kind seems to be important.

In the examples of music listening, of learning materials or in statements about reading comics or “trashy literature”, some clichés are taken – not by everyone, but especially by some adult: Cultural practices are judged to be, optionally, pathological, superficial, or dangerous, often far from listening to or reading good cultural works with inner, authentic participation.

On the other hand, young people or young adults claim some practices for themselves as right or authentic and distinguish themselves from the adult world: Listening to new music in one's own individual way, working in schools dressed in a way that suits and feels right, reading classic or underground comics or producing them themselves and distributing them in self-made magazines.

In the case studies, authenticity played a discursive role between adolescents, young adults, and adults in the teaching profession, in listening to and consuming music, reading comics, in specific teaching materials. For adolescents and young adults, the authenticity was evident in everyday practices of music and clothing tastes, in practices of comic or music consumption. One could also say: in specific forms of life (Jaeggi). The boundaries and transitions between young and old, between rejection and acceptance of different practices and forms of life seem to be fluid. For adults, the authenticity is expressed in practices respectively forms of life which they morally judge, but – even if not lived out in the same way – quite with an advocacy perspective with a lot of understanding for the youthful search for their own expression – in music, in clothing, in reading, in short: in the youthful forms of life.

The forms of life of adults in late modernity are *prima facie* different from those of the young ones. At the same time, this does not mean that some adults are not also in exchange with young people or understand or at least try to understand their forms of life. Not only children, adolescents, young adults, or marginalised groups in late modernity get caught up by the unspoken “moral force of the authenticity” (Taylor, 1991, p. 17), but *all* people. As we said in the beginning, the search for a moral horizon, for a culture of self-fulfilment and for authenticity, comes not only from teenagers or young people, but from both young people and adults.

The interesting and perhaps surprising conclusion that can be drawn from the cases is the following: While many adult teachers, for example, protect younger colleagues or take young people’s needs seriously and try to understand them, younger artists – as shown in other cases – are fighting against a society and the establishment with their art and magazines, but they are *not* fighting against *all* adults or against the *whole* established society.

In pedagogical settings, the question of the relationship between sovereignty and authenticity is an exciting one. In this context, the question of “staged authenticity, the established and more or less conscious social-strategic application” (Reichenbach, 2018, p. 75) of

authenticity is interesting. The rational, “competent”, appropriate control of one’s own form of self-expression seems to be in contradiction with an “authentic expression”. Building on Taylor’s thesis of the secularisation of late modernity, the philosopher of education Roland Reichenbach therefore speaks of the “non-sovereignty” (“Nicht-Souveränität”) of the educators. Children and young people would learn,

“that the knowledge and skills of adults are limited, that the world between people is imperfect and that their own presence makes others vulnerable. They learn that in an imperfect world, ‘negotiation’ is necessary, i.e. that things and relationships between people are not as clear-cut as might be assumed or hoped” (Reichenbach, 2018, p. 48).

Social change at the end of the 1960s cannot be understood exclusively through large protest movements, but rather through forms of life, in the face of the pursuit of a moral horizon, in the search for authenticity. In what and how the authenticity shows itself, to what extent certain practices can be determined as clearly definable forms of life, would have to be examined more closely at a later date, especially in connection with the often non-sovereign educators or adults in educational situations.

#### **Unprinted archive materials**

ARCHIV WYMANN, 1880–1991 [Wymann Archive 1880–1991]. Legacy of Hans Wymann (1917–2014), Director of the Pestalozzianum Zurich and of the Real- und Oberschullehrerseminar (ROS). Fachstelle Musikerziehung [Music Education Office], Signatures 137–138. Forschungsbibliothek Pestalozzianum [Pestalozzianum Research Library], Zurich.

[SSA] – Schweizerisches Sozialarchiv [Swiss Social Archive]. Zeitschriftenausschnitte, Flugblätter, Broschüren [Magazine extracts, flyers, brochures]. [Signatures: ZA 15.0, ZA 15.1, ZA 15.6; QS 15.6; Ar 49.20.8, Ar 49.30].

### Printed sources

- BRUNNER, Fritz, 1965. "Das Buch, dein Freund". *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 110, No. 25, pp. 778–779.
- CORAY-MONN, Imelda, 1970. Jugend und sittliche Ordnung. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Hochdorf: Martinusverlag. Vol. 57, No. 6, pp. 242–246.
- [EM], 1969. In diesem Schulhaus wird er (sie) ein Fremdling bleiben. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 114, No. 33, pp. 952–953.
- FINK, Roland, 1970. Unser Kinder erlebt Musik. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 115, No. 44, p. 481.
- GROSS, Max, 1968. Zur Kritik an der jungen Lehrergeneration. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Vol. 55, No. 2, pp. 45–47.
- GUT, Heini, 1970. Von der Kunst, gute Aufsätze zu schreiben II. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 115, No. 44, p. 1503.
- [HOTCHA!]. *Hotcha! – Fun Embryo Informationen*. All editions from 1968–1971. Zurich: Hotcha!.
- KELLER, Hans, 1964. Das wahre Gesicht von Schund und Schmutz. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 109, No. 19, pp. 550–553.
- MATHYS, F. K., 1968. Comics als Phänomen und Problem unserer Zeit. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 113, No. 50, pp. 1637–1644.
- [MF], 1969. In diesem Schulhaus wird er ein Fremdling bleiben. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 114, No. 36, p. 1074.
- MUNDWILER, R. 1970. Ein Bravo für "Bravo"? *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 115, No. 40/41, p. 1074, pp. 1349–1350.
- [PEM], 1969. In diesem Schulhaus bin ich ein Fremdling. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 114, No. 26, p. 815.
- [POP], 1971. Mothers of Invention. Nicht mehr die alten. *POP*. Zurich: Zeitschriften-Verlag. Vol. 6, No. 4, pp. 4–5.
- PROBST, Ernst, 1967. Die Jugendlichen und das Modische. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 112, No. 15, pp. 451–454.
- RÄBER, Ludwig, 1970. Wem gilt die Anklage? Hochdorf: Martinusverlag. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Vol. 57, No. 6, pp. 241–242.

- RUSTERHOLZ, Peter, 1982a. *Musiktheater. Musikerziehung an der Oberstufe. Lehrerheft*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zurich.
- RUSTERHOLZ, Peter, 1982b. *Musiktheater. Musikerziehung an der Oberstufe. Lesetext und Partitur zum Musical "En heisse Stuel"*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- RUSTERHOLZ, Peter, 1984. *Musik erleben. Musikerziehung an der Oberstufe*. Zurich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- [Schulsynode des Kantons Zürich], 1969. Aus dem Protokoll der 136. ordentlichen Versammlung am 22. September 1969 in der Kirche Horgen. *Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich. Organ des Zürcher kantonalen Lehrervereins. Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung [The Pedagogical Observer in the Canton of Zurich. Organ of the Zurich Cantonal Teachers' Association. Supplement to the Swiss Teachers' Magazine]*. Zurich: Conzett & Huber. Vol. 63, No. 15, pp. 1455–1457.
- Schweizer Schule [Swiss School], 1970. *Rebellion der Jugend*. Vol. 57, No. 6. Hochdorf: Martinusverlag.
- TACCHELLA, Livio, 1968. Der Seashore-Test für die musikalische Begabung. Zurich: Conzett & Huber. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Vol. 113, No. 37, pp. 1153–1155.
- [UPI], 1970, Rekordsumme für USA-Tournee der Beatles angeboten. Zurich: Conzett & Huber. *Schweizerische Lehrerzeitung [Swiss Teacher's Magazine]*. Vol. 115, No. 2, p. 26.
- VINCENZ, Clau, 1970. Jugend und politisches „establishment“. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Hochdorf: Martinusverlag. Vol. 57, No. 6, pp. 247–251.
- VON SALIS, Jean Rudolf, 1970. Die Unrast der Jugend und die Zukunft einer menschlichen Gesellschaft. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Hochdorf: Martinusverlag. Vol. 57, No. 6, pp. 234–239.
- WASEM, Erich, 1970. Das Kernproblem. *Schweizer Schule [Swiss School]*. Hochdorf: Martinusverlag. Vol. 57, No. 6, pp. 239–240.
- WIDMER, Konrad, 1961. Psychohygiene des Schulkindes (part 1). *Schweizer Schule [Swiss School]*. Hochdorf: Martinusverlag. Vol. 48, No. 3, pp. 81–86.
- WYMAN, Hans, 1987. Das Pestalozzianum Zürich uns sein pädagogischer Auftrag, 1955–1986. Zurich: Verlag des Pestalozzianums Zürich.

#### Literature

- ADORNO, Theodor W., 1973. Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In: ibidem. *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 14–50. ISBN 3-518-07238-2 (original edition 1956).

- BAACKE, Dieter, 2007. *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung.* 5th edition. Weinheim & Munich: Juventa Verlag. ISBN 978-3-7799-0426-7.
- BAACKE, Dieter, 2009. *Die 13- bis 18jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters.* 10th edition. Weinheim: Beltz Verlag. ISBN 978-3-4072-2106-3.
- BARTELICK, Marek, 2012. Klaus Lutz. Museum Haus Konstruktiv. New York: *Artforum International*. Vol. 51, No. 11, pp. 288–289. ISSN 0004-3532.
- BASCIO, Tomas, 2022. “Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.“ *Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970.* Doctoral Theses. University of Zurich. Available at: <https://doi.org/10.5167/uzh-217323>.
- BÜTTNER, Jean-Martin, 1997. *Sänger, Songs und triebhafte Rede. Rock als Erzählweise.* Basel & Frankfurt am Main: Stroemfeld Verlag. ISBN 3-86109-136-4.
- [Estate of Klaus Lutz]. ‘Klaus Lutz (1940–2009)’. [online]. [cit. 2023-05-01]. Available at: <https://www.klauslutz.ch/index.php>.
- ECO, Umberto, 1994. *Apocalypse Postponed.* Indiana: Indiana University Press. ISBN 0-253-31851-3.
- FERCHHOFF, Wilfried, 2011. *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile.* 2nd edition. Wiesbaden: Springer VS Verlag. ISBN 978-3-5311-7011-4.
- FISCHER, Martin, 2005. Geistiger Gewässerschutz. St. Gallen: *Saiten – Ostschweizer Kulturmagazin*, Vol. 12, No. 134, pp. 14–16.
- GEISTHÖVEL, Alexa, 2014. Lebenssteigerung. In: GEISTHÖVEL, Alexa & MROZEK, Bodo (eds.). *Popgeschichte. Band 1: Konzepte und Methoden*, pp. 177–199. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-2528-8.
- HAASIS, Lucas & RIESKE, Constantin (eds.), 2015. *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns.* Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-78121-5.
- HELSPER, Werner, KRAMER, Rolf-Torsten, HUMMRICH, Merle & Susann BUSSE, 2009. *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen.* Wiesbaden: Springer VS Verlag. ISBN 978-3-531-16574-5.
- HOFFMANN-OCON, Andreas, DE VINCENTI, Andrea & Norbert GRUBE (eds.), 2020. *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes.* Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-5374-8.

- HORLACHER, Rebekka, 2009. Von der Geschichte der Pädagogik zur Historischen Bildungsforschung – Das Pestalozzianum zwischen Universität und Lehrerseminar. In: CARUSO, Marcelo, KEMNITZ, Heidemarie & Jörg-W. LINK (eds.). *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 221–236. ISBN 978-3-781-51689-2.
- HURRELMANN, Klaus, 2020. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 13th edition. Weinheim & Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-4072-5843-4.
- ILLOUZ, Eva, 2008 *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions and the Culture of Self-Help*. Berkeley: University of California Press. ISBN 978-3-518-29597-7.
- JAEGGI, Rahel, 2014. *Kritik der Lebensformen*. 2th edition. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29587-8.
- KESPER-BIERMANN, Sylvia, 2018. Zwischen Sex-Revolte und “Beziehungskram”. Geschlechterverhältnisse in Comics der 1968er Generation. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (ed.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Band 24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 20–49. ISBN 978-3-7815-2248-0.
- KRAUSHAAR, Wolfgang, 2000. *1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur*. Hamburg: Hamburger Editionen. ISBN 978-3-930-90859-2.
- KREIS, Georg, 2021. “Feuertod dem Schund” – wie in der Schweiz als gefährlich eingestufte Literatur verbrannt wurde. Zurich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. *Neue Zürcher Zeitung*, Vol. 242, No. 146, p. 8. ISSN 1420-6064.
- LANDWEHR, Achim, 2009. *Historische Diskursanalyse*. 2nd edition. Frankfurt & New York: Campus Verlag. ISBN 978-3-593-38451-1.
- LINKE, Angelika, 2017. Unordentlich, langhaarig um mit einer Matratze auf dem Boden. Zur Protestsemiotik von Körper und Raum in den 1968er Jahren. In: KÄMPER, Heidrun, SCHARLOTH, Joachim & Martin WENGELER. *1968: Eine sprachwissenschaftliche Zwischenbilanz*. Berlin: De Gruyter, pp. 201–226. ISBN 978-6-6139-4012-4.
- MAASE, Kaspar, 2003. Körper, Konsum, Genuss – Jugendkultur und mentaler Wandel. Frankfurt am Main: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, No. 45. pp. 9–16. ISSN 0479-611 X.
- MÄDER, Ueli, 2018. *68 – Was bleibt?* Zurich: Rotpunktverlag. ISBN 978-3-8586-9774-5.
- MROZEK, Bodo, 2019. *Jugend – Pop – Kultur. Eine transnationale Geschichte*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29837-4.
- MROZEK, Bodo & GEISTHÖVEL, Alexa, 2014. Einleitung. In: ibidem (eds.). *Popgeschichte. Band 1: Konzepte und Methoden*. Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 7–31. ISBN 978-3-8376-2528-8.

- NIGG, Heinz, 2008. *Wir sind wenige, aber wir sind alle. Biografien aus der 68er-Generation in der Schweiz*. Zurich: Limmat Verlag, pp. 397–441.  
ISBN 978-3-85791-546-8.
- OESCH, Beatrice, 2012. ‘Zurück in die Schule der 1950er Jahre’. [online].  
[cit. 2022-08-22]. Available at: <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/stgallen/wil/wv-fl/Zurueck-in-die-Schule-der-1950er;art19832,2953338>.
- [PHZH], 2014. ‘Nachruf Dr. Hans Wymann’. [online]. [cit. 2023-04-06]. Available at:  
<https://phzh.ch/de/ueber-uns/Medien/News/2014/05/nachruf-dr.-hans-wymann/>.
- REICHARDT, Sven, 2014. *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. 2nd edition. Berlin: Suhrkamp.  
ISBN 978-3-518-29675-2.
- REICHENBACH, Roland, 1998. Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anlässlich der Ergebnisse einer Expertenbefragung zur politischen Bildung in der Schweiz. In: REICHENBACH, Roland & OSER, Fritz (eds.). *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz: Perspektiven aus der Deutschschweiz und der Westschweiz*. Freiburg i.Ue.: Universitätsverlag, pp. 17–36. ISBN 3-7278-1190-0.
- REICHENBACH, Roland, 2018. *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.  
ISBN 978-3-8252-4859-8.
- SCHARLOTH, Joachim, 2011. *1968. Eine Kommunikationsgeschichte*. Munich: Wilhelm Fink Verlag. ISBN 978-3-7705-5050-0.
- SEEVERS, Lu, 2014. Pop und Generationalität. Anmerkungen zu einer vernachlässigten Beziehung. In: GEISTHÖVEL, Alexa & MROZEK, Bodo (eds.). *Popgeschichte. Band 1: Konzepte und Methoden*. Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 79–99. ISBN 978-3-8376-2528-8.
- SIEGFRIED, Detlef, 2022. *Time Is on My Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre*. 4th edition. Göttingen: Wallstein Verlag.  
ISBN 978-3-8353-3083-2.
- SKENDEROVIC, Damir & SPÄTI, Christina, 2012. *Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*. Baden: hier + jetzt. ISBN 978-3-0391-9261-8.
- TANNER, Jakob. 1998. The Times They Are A-Changin’. Zur subkulturellen Dynamik der 68er Bewegung. In: GILCHER-HOLTEY, Ingrid (ed.). *1968 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 207–223. ISBN 979-3-525-36417-7.
- TAYLOR, Charles, 1991. *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press.  
ISBN 0-674-26863-6.

WECKER, Regina, 2020. Ist 1967 das wahre achtundsechzig? Gegenkultur, Hippie-Kultur und 68er Bewegung. In: BÜRGI, Lisa & KELLER, Eva (eds.). *Ausgeschlossen einflussreich*. Basel: Schwabe Verlag, pp. 225–251.  
ISBN 978-3-7965-4174-2.

WIEZOREK, Christine & EULENBACH, Marcel, 2020. Generationenkonflikte? Zum “Problem der Generationen” in der verjugendlichten Gesellschaft. In: GIBSON, Anja, HUMMRICH, Merle & Rolf-Torsten KRAMER (eds.). *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung. Flashback – Flashforward*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, pp. 319–334. ISBN 978-3-658-25093-5.

WILLIAMS, Paul, 1998. Von hier aus können wir überall hingehen. Das Woodstock-Festival als erlebte Realität. In: KEMPER, Peter, LANGHOFF, Thomas & Ulrich SONNENSCHEIN (eds.). *“But I like it” – Jugendkultur und Popmusik*. Stuttgart: Reclam, pp. 25–45. ISBN 978-3-1500-9710-6.

WINKLER, Willi, 2019. Je ärger, desto besser. [online]. [cit. 2023-09-04]. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/medien/twen-magazin-60-jahre-barbara-siebeck-1.4423204>.



# Reflection on Classroom Practice and Professional Identity Building: Video Recordings from the Academy of Educational Sciences in the GDR in the 1980s

May Jehle<sup>a</sup>

<sup>a</sup> TUD Dresden University of Technology  
Faculty of Arts, Humanities and Social  
Science, Institute of Political Science,  
Germany  
may.jehle@tu-dresden.de

Received 27 April 2023

Accepted 27 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-005

**Abstract** The paper introduces video recordings from an archive of a research school of the Academy of Educational Sciences in the GDR as a relatively new source in the history of education. Based on selected video recordings, it presents a case study which focuses the practice of classroom research and reflection within this institution. The video recordings were part of a research study on the enhancement of students' cognitive activity through the implementation of problem-based instruction. While this new approach can be seen as a part of a broader educational reform in the context of the scientific-technological

revolution, this case study addresses, in particular, the implementation and reflection of this new approach in practice. Doing so, it interprets the video recordings as a document of the strained relation between political expectations and the inherent logic of educational research in the GDR.

**Keywords** GDR, Academy of Educational Sciences, video recordings, problem-based instruction

## 1 Historical Research on the Educational Sciences in the GDR

After intense scientific and political debates about the education system of the GDR in the first half of the 1990s, research on this topic came almost to standstill (Tenorth & Wiegmann, 2022, p. 11). Apparently, there seemed to be no need to examine the dominating judgment

about the practice of educational sciences that mainly focused on the ideological differences between education in the GDR and the Federal Republic of Germany that had already been made (*ibid.*). Against this backdrop, recent research, which addresses the historical development of the discipline in general, focuses on the structural conditions within specific institutions and the communicative conditions of the production of knowledge within the practice of science (*ibid.*, pp. 19–20). Following this perspective, one can consider the educational sciences in the GDR as a “co-existence of different forms of knowledge” (*ibid.*, p. 23).<sup>1</sup> The examination of this diversity of distinct systems of knowledge requires the consideration of a broad variety of sources. Against this backdrop, this paper introduces video recordings from an archive of the Academy of Educational Sciences in the GDR (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, APW) as the main source for a case study about the practice of research within a study on fostering students’ cognitive activity that was conducted by the Institute for Didactics at the APW in the 1980s. On the one hand, one can consider this research in the broader context of educational reform that was focusing the students’ creativity (*Schöpfertum*) and cognitive activity against the backdrop of the scientific-technological revolution and the requirement of increase of labor productivity (Neuner, 1970; Honecker, 1978). On the other hand, one can examine the conduction of empirical studies concerning the implementation of individual reform projects in the research schools of the APW (Malycha, 2008, pp. 302–316). The latter will be the central focus of the following case study.

## **2 Research on Problem-based Instruction within the Academy of Educational Sciences in the GDR (APW)**

The APW was the central guiding institution for pedagogical sciences in the GDR during the 1970s and 1980s. Founded in 1970 as the successor to the Central German Pedagogical Institute (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, DPZI), which was founded in 1949, the

---

<sup>1</sup> All quotes of German references are translated by author unless otherwise noted.

APW was directly subordinate to the GDR's Ministry of People's Education (Ministerium für Volksbildung). The structure and research profile of the institute conformed to the needs of the Socialist Unity Party (Sozialistische Einheitspartei, SED) and their policies for education (Häder & Wiegmann, 2007; Malycha, 2007). Based on a "narrow practice orientation" (Malycha, 2009, p. 172) and a "specification on school education research" (*ibid.*), the focus of the APW's work was the development, elaboration and revision of the curricula, teaching media and teaching aids (*ibid.*, p. 173). The institutes responsible for the work "were directly subordinate to the corresponding department of the ministry" (*ibid.*, p. 179) and had the "least freedom" (*ibid.*) of all the institutes within the APW. That has particularly applied to those in charge of the social science subjects, as will be discussed in the following case study.

The case study concerns the Institute for Didactics (Institut für Didaktik), which was mainly responsible for "empirical studies on modified teaching designs [...], which foster the creative competencies of the students in the context of school education" (Malycha, 2008, p. 138). For such studies and educational experiments, the institute had special research schools. Based on research programs which were authorized by the Ministry, researchers were allowed to depart from the official guidelines like curricula and teaching aids (*ibid.*, p. 302). The presented case study was part of the study on the "enhancement of the cognitive activity of all students in class by the systematic perfection of the teachers' methodical skills" (Akademie, 1987). The study was conducted from 1981 to 1985 at eight of the APW's research schools (Fuhrmann, 1987; Malycha, 2008). At a colloquium in 1982, Helmut Weck, the head of the Institute for Didactics from 1973 to 1984, formulated the question of how "one could implement a significantly higher proportion of problem-based instruction<sup>2</sup> in teaching practice" (Weck,

---

<sup>2</sup> Actually, they used the term *problemhaft* which is very specific to GDR pedagogy and quite difficult to translate. A literal translation would be "problematic", but this term does not correspond to the program's intention, which should rather be translated as "problem-based".

1982, p. 20). Elisabeth Fuhrmann, the head researcher of the study, and Volker Mirschel, the head of the so-called Pedagogical Laboratory<sup>3</sup> at one of the research schools involved, returned to that question in their contribution and described “problem-based instruction” (Fuhrmann & Mirschel, 1982, p. 67) as “the basic means to enhance the cognitive activity of all students in class” (*ibid.*).

The discussion on the enhancement of cognitive activity can be considered in the broader context of educational reform since the 1970s. One core element concerned curriculum reform as a consequence of the scientific-technological revolution (Neuner, 1970). Education was supposed to foster students’ creativity (*Schöpfertum*) and cognitive activity through the implementation of problem-based instruction (Honecker, 1969, pp. 607–608, 1978, pp. 537–538; Kurze & Lechner, 1980). Moreover, the political guideline, which required an exploration of the possibilities of communist education, led to an intensification of empirical research (Tenorth & Wiegmann, 2022, p. 31).

In 1986, the series *Advice for Teachers* (*Ratschläge für Lehrer*), which was edited by the APW in the context of the aforementioned study with the intention of offering “practical didactic aids” (Malycha, 2008, p. 96), addressed the issue in *Problem-solving in class* (*Problemlösen im Unterricht*). The author, Elisabeth Fuhrmann, describes “problem-based instruction [...] as a way of teaching [...] that is consciously orientated towards the substantial laws of cognitive processes, follows the phases of problem-solving and refers to the identification and solution of problems in a didactical sense” (Fuhrmann, 1986, p. 10). With regard to these “substantial laws of cognitive processes” (*ibid.*) and “the phases of problem-solving” (*ibid.*), we can consider Helmut Weck’s work since the mid-1960s as basic preliminary studies (Weck, 1966, 1983). With this work, Weck specifically accentuated contradictions between knowing and not-knowing (e.g., Weck, 1966, pp. 30–31). Among other things, Fuhrmann added the contradiction between “essence and material

---

<sup>3</sup> The core part of this Pedagogical Laboratory was to have a classroom fully equipped for classroom videography where a range of lessons were recorded for distinct research purposes (Mirschel, 2013).

appearance, ideal and reality” (Fuhrmann, 1986, p. 10). Weck had already emphasized the meaning of teachers’ leadership and their ability to find appropriate problems (Weck, 1973, p. 3). With its study, the APW returned to that and formulated the development and implementation of “specific orientation materials for teachers to develop their methodological skills” (Malycha, 2008, p. 313) as a central aim (see also Akademie, 1981). At the colloquium in 1982, Fuhrmann and Mirschel concretized the characteristics of such problem-based instruction and named students getting into “a problem situation which is subjectively meaningful for them and didactically refined by the teacher” (Fuhrmann & Mirschel, 1982, p. 67) as the most important. Such a situation can then stimulate them “to search independently for possible solutions (ideas, approaches, procedures)” (*ibid.*). Through “this productive activity – which is carefully supervised by the teacher – they rediscover widely independently the insights which are necessary for generality” (*ibid.*).

### **3 A Case Study Based on Video Recordings**

Up to now, historical research on this study has mainly relied on these written sources. Beyond that, we can draw on selected video recordings from an archive of one of the APW research schools that was involved in the study for a number of years. These video recordings are part of a larger collection which was retro-digitalized within a series of research projects headed by Henning Schluß and which are available now for research purposes in an online databank.<sup>4</sup> By using these relatively newly available sources, this paper presents a case study based on an almost exceptional combination of sources. It includes a recording of a lesson in a civics course that was planned in the context of the study in the 1980s. Additionally, two more recordings of classroom evaluation talks were found that involved scholars and teachers who refer to this lesson. Following an analysis of the recorded classroom and evaluation practices is a discussion on if and how this practice of

---

4 URL: <https://www.fdz-bildung.de/studiendetails.php?id=55> (26. 2. 2023).

research and reflection on classroom practices can be interpreted as a contribution to professional identity building in the APW.

### 3.1 The Lesson “Why Are We Doing Socialism?”

The recorded lesson documents the introductory lesson of the second teaching unit in a 10th grade civics course on the “Fundamental Issues of Economic Development in the German Democratic Republic”. The exact date of the lesson is unknown, but the analysis of the lesson’s content, the recorded evaluation and the following comparison with curricula and teaching aids allows for the time period to be defined as between 1979 and 1984 (Jehle, 2022, pp. 186–188).

Besides the two recordings of the related evaluation talks, no other documents with more information on the context of the recording were found. Based on these recordings of the evaluation talks, the teacher developed the teaching concept in collaboration with some scholars from the APW. Moreover, the recordings provide some indications that the classroom recording and its evaluation took place during the so-called “Pedagogical Week”. The “Pedagogical Week” was a joint event of the Institute for Didactics and the related research school. Scholars and teachers shared their experiences based on a program with lectures, discussions and a group sitting in on classes. As can be seen in the recording (Fig. 1), there is such a group sitting in the back of the classroom. Moreover, most of the students are wearing the uniform of the socialist youth organization: the blue shirts of the Free German Youth (Freie Deutsche Jugend, FDJ). This also indicates that



Fig. 1. Screenshot  
(Aufzeichnungseinheit, n.d.a,  
00:08:22).

it was a special occasion because that was not the everyday practice in this school.

According to the curricula, the students were to learn in this teaching unit that the process of shaping a socialist society takes place in accordance with economic and societal laws which are ultimately for the good for all. Moreover, they should come to understand that these laws – as opposed to laws of nature – needed to correspond to the conscious activity of human beings in order to be realized. In consequence, civics courses should foster the students' willingness to actively contribute to the development of a socialist society (Ministerrat, [1974] 1979, pp. 16–18).

As the teacher explained in the recorded evaluation of the lesson, she changed the instructional concept, which was proposed in the teaching aids, with regard to the program of problem-based instruction. The teaching aids proposed that the teacher pose the question of whether, in a socialist society, humans are an appendix of the economy or if the economy answers to human needs (Autorenkollektiv, 1979, p. 72). Instead of doing this, the teacher began the lesson with the question "Why are we doing socialism?", which she writes on the chalkboard. As she explained in the recorded evaluation, she wanted to avoid that the students just contribute fixed phrases out of the textbook. For that reason, she was looking for wording that was closer to the students' everyday language. She intended the students to realize that the laws of social development not only need conscious activity from human beings in general, but they also need the students' acting itself.

To achieve this, it was necessary, at first, that the students understand the actual problem included in the question: Why does socialism need human activity when it is following a set pattern? One condition for that is that the students had to refer to the laws of social development in the discussion. It was observable in the recording of the lesson that this first step succeeded without any problems:

Tf: "Here is one word striking me. It is in contradiction to my question. [...]"

Sf4: "Well, the law-governed process. If it's a law,

we don't need to act."

Tf: "Yes, that's exactly right. (8) Now we have a contradiction. What's the trouble with it? Was my question wrong or were your answers wrong?" [...]

Sf18: "Well, that's not a natural law, it's rather a law of social development. And these laws, they need humans to be realized, because only humans can assert these laws of social development they've created themselves."

(Aufzeichnungseinheit, n.d.a, # 00:05:37)

The students referred to the laws of social development, and the teacher brought up the potential contradiction. In response, the students related the answer – in line with the expectation of the lesson plan – to the laws of social development which need conscious human activity.

Thereafter, the teacher wanted to direct the students' attention to the subject of this activity and drew a frame around the "we" within the question on the chalkboard (Fig. 2).

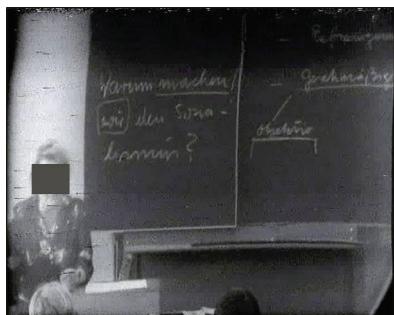


Fig. 2. Screenshot  
(Aufzeichnungseinheit, n.d.a,  
00:08:02).

At this moment, one student (Sm2) intervened, doubting the question as such and the need for conscious activity by human beings. He insisted that socialism emerges by itself when it is following a set pattern. In the recorded evaluation, the teacher described this situation as a moment that threw her into a state of panic. That indicates that it was not her intention for a student to take the potential contradiction

in the question seriously as a problem. She handled the situation by letting the students discuss this contribution:

- Sm10: It is up to humans if a revolution takes place or not. [...]  
Sw3: It has to be realized by humans. [...] They have to develop.  
Sm11: Socialism is not a natural law. If humans don't act, it won't come by itself, humans have to make a decisive contribution.  
Sw18: I wanted to say the same, [...], to realize socialism, that needs the existence of human beings.  
(Aufzeichnungseinheit, n.d.a, # 00:17:02)

As apparent in these short sequences, this discussion does not result in a sound analysis of the problem raised by the student (see more detailed Jehle, 2022, pp. 201–204). Rather, the other students just variate phrases which were already said before. The teacher also does not explain the difference between natural laws and laws of social development. Thus, the need for conscious activity by human beings is not explained by a sound analysis of the problem. Instead, the problem formulated by the teacher produces mainly reproductions of already known phrases.

Taken as a whole, the analysis of the lesson suggests that the teacher did not intend to formulate a contradiction within her question that would need a longer discussion. Actually, the difference between natural laws and the laws of social development was already the subject of civics courses in the year before (Autorenkollektiv, [1977] 1981, pp. 9–10). As expected, the students were able to resolve the indicated contradiction by a repetition of this knowledge. Yet, the teacher had wanted to emphasize the central educational message which was indicated by the “we”. It was her intention to foster the students’ conscious and personal commitment to shaping a socialist society. However, instead of focusing on that, she had to deal with this unexpected friction because one student thought seriously about the contradiction and doubted her question as such. Her strategy of a students’ discussion about that doubt led once again merely to a reproduction of already familiar knowledge. There was no approach to stimulate a more in-depth understanding

of the difference between natural laws and the laws of social development. Finally, this suggests that the teacher tried to create socialist consciousness by repeating phrases instead of enabling them to understand the ideology behind it. In this way, she undermined the standards of a problem-based instruction approach that was supposed to address contradictions between knowing and not-knowing (Weck, 1966, pp. 30–31) as well as contradictions between “essence and material appearance, ideal and reality” (Fuhrmann, 1986, p. 10).

### The Collective Classroom Evaluations

Proceeding from this result, it becomes interesting how the scholars and teachers in the recorded evaluations discussed the problem formulated by the teacher and the process of problem-solving in class. In general, those in the evaluation considered the lesson a paradigmatic example of the successful implementation of the concept of problem-based instruction.

At first, there was a discussion of possible alternative approaches to formulating the problem. Another teacher asked, for example, if one could use Erich Honecker’s (who was the head of state at that time) speech at the party conference. The teacher from the course answered that this had been an option, but they had scrapped it. Then she addressed the questions formulated in the teaching aids. She labeled them as “not bad” (Aufzeichnungseinheit, n.d.b, # 00:00:18) even if she wanted “to formulate it in another way” (*ibid.*, # 00:00:30). Without any further explanation, she commented that “one can break his ears doing that” (Aufzeichnungseinheit, n.d.a, # 00:51:17) and “one can seriously hit the canvas” (*ibid.*, # 00:51:29).

The teacher from the course also named the unexpected intervention of the one student as a possible “starting point for the lesson” (*ibid.*, # 00:01:47). However, that option did not come to mind when planning the lesson. The moderator of the discussion supported that approach and characterized the situation that occurred as “excellent” (*ibid.*, # 00:27:56) because “everyone became aware of the problem” (*ibid.*, # 00:27:58).

Furthermore, there were also proposals on how to involve the students in a sound analysis of the problem and how to explain the differentiation between natural laws and laws of social development. One teacher colleague even criticized that they did not think the problem through to the end in the class. The responsible civics teacher agreed, and they proceeded to the next comment. Taken as whole, it is notable that, on the one hand, the teachers and scholars talked about possible difficulties and limits with remarkable frankness. On the other hand, they restricted themselves to vague suggestions without any discussion about the possible reasons for these difficulties.

Maybe they avoided discussing these difficulties since they already knew that they usually struggle in their teaching practice with the dialectical differentiation between essence and material appearance (Grammes, Schlüß & Vogler, 2006, p. 490). Based on that differentiation, civics teachers had to impart the essence of law-governed processes of societal development in line with the materialist conception of history. Though within their contemporary society, it was not possible to observe these laws because – as material appearance – they only existed as a prospective promise. At least the civics teacher who taught in this recorded lesson reported once that she was aware of this practical difficulty (Gespräch, 2012; Jehle, 2022, p. 193). However, neither she nor her colleagues mentioned this aspect in the classroom evaluation. It is probable that everyone knew that this established dialectical differentiation was taken for granted and not up for discussion.

Altogether, the participants in these evaluative discussions considered the recorded lesson as a paradigmatic example for the successful implementation of problem-based instruction into civics courses. That might indicate that among scholars and teachers there was a silent consensus about the possibilities and limits of teaching civics.

### **Practice of Research, Reflection on Classroom Practice and Professional Identity Building**

For a final discussion of these results, it should be taken into account that the whole study was conducted between the conflicting priorities and different aims of the Ministry of People's Education on the

one hand and of the Institute for Didactics of the APW on the other (Malycha, 2008, p. 314). The Institute for Didactics intended to develop and to implement teaching concepts which would be based on the results of their research. Yet that was not in the ministry's interest (*ibid.*). Rather, it can be assumed that the ideological control and political governance of research conflicted with the claim of practice-oriented research and theory building (Malycha, 2008, pp. 370–371). Even so, the Institute for Didactics considered the experiment to be a success. The head researcher of the study, Elisabeth Fuhrmann, found that the results would provide a good starting point for new teachings concepts. Actually, the ministry was not interested in results which could lastingly change the school and teaching practices (Malycha, 2009, p. 315).

Against this broader political and ideological backdrop, one can observe the development of a “diversity of languages” (Tenorth, 2017, p. 250) within the APW. Depending on the concrete setting, it was appropriate to use a specific political, educational or scientific language as well as relevant references. Thus, the specific context of written or oral recorded statements has to be taken into account. The differentiation of such a contextualization might finally enable a discussion on “specific patterns of the construction of pedagogical knowledge in the tension field between policy and science” (Tenorth, 2017, p. 209).

With regard to the case study presented here, the leaders of the APW followed the negative valuation of the results by the ministry. One can understand this as an act of self-disciplining in the broader context of a “general self-restriction within the accepted and performed political function” (Malycha, 2009, p. 187). Remarkably, this mechanism can be observed on different levels in the case study when a kind of self-restriction within the collective classroom evaluations is also assumed. Thus, these collective classroom evaluations have constituted a practice of research and reflection of practice which contributed in particular to professional identity building. For the participants, these events offered the opportunity to practice the context-sensitive use of the diverse languages, which supported the direction of pedagogical practices according to the political requirement without questioning their reasons. In the broader context of the practice of educational science, we

can interpret the video recordings as documents of the “strained symbiosis of different forms of knowledge” (Tenorth & Wiegmann, 2022, p. 32) within the discipline with its specific dynamics between the confirmation of political expectations and the inherent logic of educational research (*ibid.*, p. 566).<sup>5</sup>

### References

- AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW).
- INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.), 1981. *Komplexes Experiment zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die Entwicklung des methodischen Könnens aller Lehrer einer Schule unter Führung des Direktors. Orientierungsmaterialien für die am Experiment beteiligten Lehrer, Direktoren und Fachberater (Erprobungsfassungen)*. Berlin (East): self-published.
- AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW).
- INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.), 1982. *Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982*. Berlin (East): self-published.
- AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW).
- INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.), 1987. *Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die systematische Vervollkommenung des methodischen Könnens der Lehrer. Wissenschaftliche-praktische Konferenz zu Ergebnissen und Erfahrungen eines mehrjährigen komplexen Experiments. Referat – Diskussionsbeiträge – Schlufwort*. Berlin (East): self-published.
- Aufzeichnungseinheit (n.d.a). *Warum machen wir den Sozialismus?: Auswertung einer Unterrichtsstunde (v\_apw\_034)*. Datenkollektion (2010–2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:1.
- Aufzeichnungseinheit (n.d.b). *Auswertung einer Unterrichtsstunde (v\_apw\_065)*. Datenkollektion (2010–2011): Schluß, Henning: Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In: *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/4:2:48.

5 Thanks to Nicole Gotling for her thoughtful and attentive proofreading of this text.

- AUTORENkollektiv, 1979. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde. Klasse 10*. Berlin (East): Volk und Wissen.
- AUTORENkollektiv, [1977] 1981. *Staatsbürgerkunde. Lehrbuch für Klasse 9*. Berlin (East): Volk und Wissen.
- FUHRMANN, Elisabeth, 1986. *Problemlösen im Unterricht*. Berlin (East): Volk und Wissen.
- FUHRMANN, Elisabeth, 1987. Ergebnisse des Experiments "Zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht durch die Entwicklung des methodischen Könnens aller Lehrer einer Schule unter Führung des Direktors" (Einführungsvortrag auf der wissenschaftlich-praktischen Konferenz am 20. 3. 1986). In: AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW). INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.). *Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler durch die systematische Vervollkommnung des methodischen Könnens der Lehrer. Wissenschaftliche-praktische Konferenz zu Ergebnissen und Erfahrungen eines mehrjährigen komplexen Experiments. Referat – Diskussionsbeiträge – Schlußwort*. Berlin (East): self-published, pp. 8–39.
- FUHRMANN, Elisabeth & MIRSCHEL, Volker, 1982. Zur Erhöhung des Anteils problemhaften Unterrichts in der Praxis. In: AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW). INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.). *Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982*. Berlin (East): self-published, pp. 67–72.
- GESPRÄCH mit einer Staatsbürgerkundelehrerin, 2012. (unofficial Document).
- GRAMMES, Tilman, SCHLUß, Henning & Hans-Joachim VOGLER, 2006. *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-8100-1893-9.
- HÄDER, Sonja & WIEGMANN, Ulrich (eds.), 2007. *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang Verlag. ISBN 978-3-631-56340-3.
- HONECKER, Margot, 1969. Mehr Konkretheit in der Leistungsarbeit. *Pädagogik*. Vol. 24, No. 7, pp. 601–625.
- HONECKER, Margot, 1978. Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: HONECKER, Margot. *Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Berlin (East): Volk und Wissen, pp. 520–578.
- JEHLE, May, 2022. *Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin 1978 bis 1993*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-5989-9.

- KURZE, Manfred & LECHNER, Hans-Joachim, 1980. Aktivierung schöpferischen Lernens durch wirksames, methodisch variantenreiches Problemstellen. *Pädagogik*. Vol. 35, No. 12, pp. 974–983.
- MALYCHA, Andreas, 2007. Bildungsforschung für Partei und Staat? Zum Profil und zur Struktur der APW. In: HÄDER, Sonja & WIEGMANN, Ulrich (eds.). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang Verlag, pp. 39–76. ISBN 9783631563403.
- MALYCHA, Andreas, 2008. *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 bis 1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. ISBN 978-3-931982-55-3.
- MALYCHA, Andreas, 2009. Wissenschaft und Politik. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und ihr Verhältnis zum Ministerium für Volksbildung. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung [Higher education. Journal for sciences and education]*. Vol. 18, No. 2, pp. 168–189. ISSN 1618-9671.
- MINISTERRAT DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK. MINISTERIUM FÜR VOLKSBILDUNG (ed.), [1974] 1979. *Lehrplan Staatsbürgerkunde. Klasse 10*. Berlin (East): Volk und Wissen.
- MIRSCHEL, Volker, 2013. Anmerkungen zu Videoaufzeichnungen in der APW (1978 bis 1986). In: SCHLUSS, Henning & JEHLE, May (eds.). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 253–271. ISBN 978-3-658-02499-4.
- NEUNER, Gerhart, 1970. Wissenschaftlich-technische Revolution und Bildungsreform in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). *International Review of Education*. Vol. 16, pp. 286–297. ISSN 1573-0638.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2017. Die “Erziehung gebildeter Kommunisten” als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik. In: REH, Sabine, GLASER, Edith, BEHM, Britta & Tilman DROPE (eds.). *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Zeitschrift für Pädagogik*. 63. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 207–275. ISBN 3779935163.
- TENORTH, Heinz-Elmar & WIEGMANN, Ulrich, 2022. Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- WECK, Helmut, 1966. *Selbstständiges Problemerkennen und Problemlösen*. Berlin (East): Volk und Wissen.

WECK, Helmut, 1973. Problemhafter Unterricht. Zur Sendung der Fernsehreihe “Von Pädagogen für Pädagogen” am 16. April 1973. *DLZ-Konsultation [Consultation of the German Teacher Journal]*. Vol. 14, pp. 2–8.

WECK, Helmut, 1982. Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht – Wo stehen wir heute? In: AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN DER DDR (APW). INSTITUT FÜR DIDAKTIK (ed.). *Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht. Beiträge auf dem Kolloquium des Instituts für Didaktik und des Wissenschaftlichen Rates für Didaktik am 28. und 29. September 1982*. Berlin (East): self-published, pp. 12–24.

# S Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories

Lajos Somogyvári<sup>a</sup>

<sup>a</sup> University of Pannonia, Department  
of Education Sciences, Hungary  
tabilajos@gmail.com

Received 28 April 2023

Accepted 25 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-006

**Abstract** This paper is based on the lost and found sources from the former Hungarian National Pedagogic Institute (OPI) and the National Educational Institute (OKI): due to the generosity of Professor Gábor Halász we can save valuable archives from disappearance. I found several life-story interviews in the corpus by different Hungarian educationalists, which were recorded in 1984 and 1985. These documents gives a unique opportunity to describe typical career patterns, how a teacher could become a head of a depart-

ment in the Ministry or held other key positions on the highest level of educational administration in the post-war, communist Hungary. The semi-structured interviews focused on personal transitions and turns, connected with the historical time and political changes, including different socio-historical contexts and dimensions, like the recalled decades of 1950s and 1960, the interviewing period of the late socialism, and finally, the retrospection of the questioners. The biographic nature of the communist political system is a specific characteristics in my analysis: to get a position (like an editor in chief, a school inspector of different districts in Budapest, or a head of a department in the Cultural Ministry) it was required to constantly write and rewrite autobiographies; construct social and professional identities again and again, proved loyalty to the Party. The contemporary reader from 2023 can evaluate the sources as narrations: in the beginning crisis of the system in the 1980's, the interviewees told their lives with the intention to form the memory, create legitimization and meanings for their past activities and life-stories.

**Keywords** interview, life histories, narrative analysis, socialist pedagogy, educationalists

## Introduction

In the mid-1980s an unfinished and never analysed research took part in the National Pedagogic Institute (OPI) and Educational Institute in

Hungary (OKI) – the two organizations strongly entangled on a personal and administrative level. The previously mentioned research was initiated by young scholars like Mária Nagy, Péter Lukács, Gábor Halász and Géza Sáska, to map the history of the educational politics and its personal dimensions after the 2nd World War. They were the new generation of the discipline in that decade, the so-called educational researchers (in Hungarian: oktatáskutatók), differentiated themselves from the pedagogues, traditionally fashioned scholars in the education sciences. From this group, Professor Halász gave me many archival documents about this period, containing a dossier, entitled *Interviews in ed. politics (Oktpol interjük)*. It is noteworthy here that in the Hungarian language, there is no difference between the terms of politics and policies, so I am going to use educational politics as referring both long-time strategies, planning and everyday practice. There were 7 interviews in this file, from various leaders of educational politics and administration, altogether 550 typewritten pages, telling stories about different educationalist careers in the state socialist/communist period, from the end of the war to the 1970s.

Differently from an average oral history process (Trower, 2011; Thompson & Bornat, 2017), I haven't participated in data collecting, facing only the products of a research: unreflect and forgot texts from the past, before the regime changed. In the first half of 1980's Hungary some historians and sociologists began to explore the grey zone, tabooed periods of the political history started in 1956 (and before), developed an Oral History Archive (Somlai, 2018), which has been now well known and established a tradition, but these stories from educationalists, who were leaders in 1950's, 1960's, have not been studied yet. It is very important to strictly separate three essential researchers' positions from the texts and the following interpretations:

1. Self-images of the educationalists, the development how they made memories and build their past – these are the life stories of the interviewees after 1945.
2. The new perceptions of the researchers in 1984-1985, creating a new tradition by trying to reveal the complex and conflictual quality of the history (stories became histories through the work of interviewers).

3. Analysis and reflections from a historian of education (the author of this paper) aimed to read and interpret the two directions together.

The main purpose of the study is to describe how the interviewees made their archive during the process – and archive in singular means “as representation of identity, or as the recorded memory production of some person or group or culture” here, established on the existing archives, the subsequent documents (Cook, 2011, pp. 600–601).

### **Methodological Challenges and the Historical Background**

The next interviews have got a special status between official and private archives (to the transitions of the two forms, see: Gilliland & Štefanac, 2018), as they haven’t been registered and used until now, I do not know if there are duplums in state or institutional collections – I supposed these are the only ones, remained as raw research materials.<sup>1</sup> The secondary analysis of such archived oral histories raised crucial methodological issues, worth taking into consideration. “The effect of time passing, changed contexts for analysis and interpretation, the construction and therefore accessibility of the original data and new ethical considerations” (Bornat, 2008) are just some problems to deal with it. Re-using another researchers’ data is a familiar practice in the historian’s work, but the background of making the sources is significant in that case, so I tried to gather as much information about it as possible. This work helped me to clarify some points in the previously mentioned aspects too.

Three names put on the head of the typewritten pages as reporters: Gábor Halász, Soma Somoskői, and Géza Sáska. I reached all of them by phone conversations and mails in 2020, and summarize the

---

<sup>1</sup> It is crucial to mention here that one piece of the collection already published by Géza Sáska, a part of an interview with Pál Bakonyi (the former deputy director of OPI) about making curricula and forming subjects in the 1960s (Sáska, 1989). This is the only exception – as a public source –, but I haven’t used it, because it turned out at the end of my research, due to Géza Sáska phone call on 29 April, 2023.

framework of the original investigation based on these information.<sup>2</sup> They had got influenced mostly by the new Western political scientists and sociologists in the mid-1980s (e. g. Margaret Archer), which draw their attention to the decision-making mechanisms in the educational politics and policies, the role of different interest groups in the former decades, without the obligatory ideological requirements. For example, Somoskői as a psychologist was interested particularly related to the individual mind-sets during the interviews, beginning with the questions: How the career in the educational administration and politics re-shaped and formed one's own cultural and personal values? Vice versa: How the family and schooling background impacted these life-stories? On the other hand, Halász and Sáska orientated the directions of the inquiry towards the public sphere, namely the political and professional dimension, including curricular changes, selection, educational reforms, and so on.

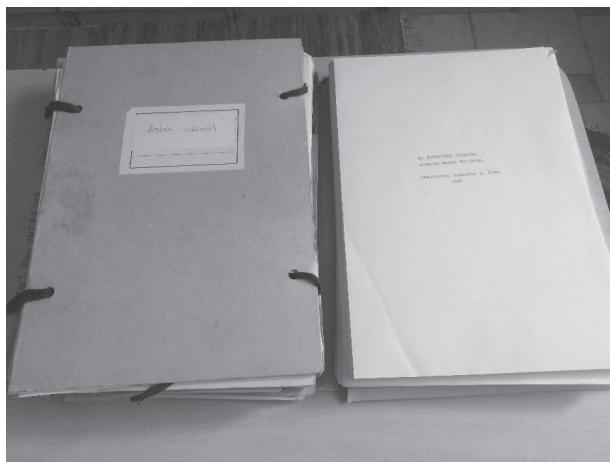


Image 1. Dossier of the interviews (picture made by the author).

<sup>2</sup> Phone conversation with Gábor Halász, 13 January, 2020; phone conversation with Soma Somoskői, 13 January, 2020; phone conversation and mailing with Géza Sáska, 26 October, 2020.

The 1st image shows the dossier, contained this new (at least in the contemporary socialist Hungary) researching approach, understanding educational policies and politics like an arena of different conflicts (to see, how this new method applied: Halász, 1986; Sáska, 1991). Ferenc Gazsó, an open-minded sociologist, the deputy cultural minister between 1983 and 1989 guaranteed the institutional support and background (the OPI and OKI) to this new challenge. The creation years of the interviews (1984 and 1985) meant a huge cornerstone in the Hungarian education: preparing and implementing the new Education Act, an overall reform of the administration, provided a bigger autonomy to schools (Halász, 1993). This legislation commonly interpreted in the Hungarian pedagogical discourses as the real beginning of the regime changes, four years before the radical political change, in the deepening crisis of the late socialism. We should view and explain the documents by taking this context in our mind.

The interviews involve whole life-stories and career patterns from a retrospect view, needed to re-contextualize (Tureby, 2013), as the current researcher (it is me now) re-use these sources, to answer his actual questions:

1. How characterized the participants their professionalization as educationalists?
2. What are the specifics of these career-(re)presentations?

By responding them, I am turning to the theory of human agency in the narrative history, which emphasises the ideographical character of our discipline, aimed to give voice to particular individuals of the past (Tamura, 2011). At the same time, beside the peculiarity of the stories, there are many common features in the life-narrations, especially in two fields: the strong accent of upward mobilization in their self-images, and highlighting/contrasting the hard beginning with the later career. These will be the focal points (starting the life and arriving in a high position) in the analysis of my protagonists' life-history interviews. But who were they?

## Actors of the Analysis

The interviewees constituted a special group, an intersection between academy, public education, administration and educational politics. Most of them had teaching period in their previous lives, associated to elementary and secondary education. Three historical dates played as landmarks in the life-stories: 1945, the end of the war; the 1956 revolution and afterwards repression; and the economic reform in 1968. Originally the conversations were audio recorded, but the tapes have not been appeared, only the type-written transcriptions are available.

Table 1. Data about the respondents (collected by the author)

Interviewee	Position	Interviewer	Date of the interview	Pages
Mihály Balázs	Head editor of KÖZNEVELÉS (Public Education) between 1958 and 1976	Soma Somoskői	24 October, 1985	86
József Bencédy	Head of the Secondary Education Department at the Ministry (1958–1974)	Gábor Halász & Géza Sáska	June, 1984	66
Gyula Kálmán	Head of the Cultural Policy/Local Administration Department at the Ministry from 1961	No data	13 December, 1985	42
Gyula Mezei	School director, head of the Cultural and Education Department of the capital city (1966–1988)	Soma Somoskői	5 & 11 December, 1985	250
József Szendrő	Director of the first agricultural technical high school (1960), member of the Party Committee responsible for economic reform (1967–1971)	Soma Somoskői	September, 1984	52

Sándor Vendégh	Head of the Vocational Education Department at the Ministry (1959–1979)	Gábor Halász & Géza Sáska	4 July, 1984	11
Ottó Welker	School director, head of the Department of the High Schools (Gymnasiums) at the Ministry (1967–1981)	Soma Somoskői	November, 1985	43

All of the participants were male on Table 1, I just put the most important, representative positions after the names – they had got different roles in the academy, schooling or administration too. Four of them were leaders of different ministerial departments, and one managed the cultural and educational issues of Budapest: they were selected consciously to map the transitions between political decision-making and implementation, the middle levels of the educational politics. Gyula Mezei gave the longest interview (250 pages), this long-winded dialogue concluded later in a biography, with a sounding title *I did, what I did (Tettem, amit tettem, see: Mezei, 1991)*.

The legitimization or verification of the life in a convincing narrative is a typical component in the interviews, as these careers started after WW2, in the period of the establishing communist dictatorship, or in the post-revolution Era (from 1957), when the power of the Party is restored and consolidated in a modified version. Viewing back from 1984-1985, they had to give reasons, justifying their activities in the past (which is natural in producing our narrative identity, see: Ricoeur, 1986), whilst the system was in a deep crisis, and the process of collapse started. The life-story theory in developmental psychology argue that the story about our life as an evolving narrative brings coherence and a meaningful sense for the individual, encompassing key events/scenes, turning points in the autobiography (McAdams, 2017). The family background, schooling and the first years of the career (entitled hard beginnings in my interpretation) is one of these important nuclear episodes in the interviews and the other is joining to the educational

administration/politics, the moment of getting a position. These two distinct periods were the most important ones in the narratives, defined everything subsequently.

### **Hard Beginnings in the Life-stories**

The interwar period, right-wing Horthy regime was the everyday experience of their childhood, and they began to work in the reconstruction after the war, in rough years, but with new hopes to create a better world. All story started with poor family background and life-conditions, hard-working parents, blue collar jobs in the early adulthood. These elements both reflected to the real socio-historical situations, as having worker-farmer origins and culture was a good point in a promotion someone during the 1950s (the new elite came from lower classes than before); and also presented a desirable self-image, because this was a requirement to enter higher levels, joining the Party and made a career. Writing and re-writing autobiographies meant permanent activities in Stalinism to prove loyalty, applying a job, school etc., and creating/ascribing a class, a social status was always the first step in it (Fitzpatrick, 2000). The context of the interviewing and the cited decade (1980s vs. 1950s) totally differed from each other, but the starting point might remain very similar through times. Let's see some first sentences!

“„...I had seven classes in a small village school. It was a very poor world, the teacher persuaded my father to go to the upper school (...) This is Békés county, and Viharsarok (in English: Storm Corner), the most stormy and underprivileged part of the region”  
(Mihály Balázs)

“So I was born in 1928, in Baranya county. My father was a Calvinist priest. We lived in, well, needy financial conditions, as the communities in Baranya and Ormánság were poor too...”  
(Gyula Kálmán)

“I came from a poor family (...) my father died, when I was nine, he did not have a permanent job, and we were altogether four as children. (...) from 1937, I was the wage-earner in the family...”  
(Gyula Mezei)<sup>3</sup>

„My father made a communist brochure in 1926, which caused one year arrestment (...) after that he couldn't get a job for 15 years in Horthy-Hungary, so I had to work from the age of ten...”  
(Ottó Welker)

Based on these descriptions, they were mainly first generation intellectuals, came from rural areas, small villages, with an agricultural background – only one or two respondent mentioned the preferred category of industrial proletariat as an upbringing environment. The surroundings of Ormánság and Viharsarok (birth places of Mihály Balázs and Gyula Mezei) have been traditionally the poorest parts of the country, home of the rebellion and revolutionary ideas, so it is emblematic to speak out and underline these roots. The role of local, elementary teachers seemed fundamental in the later career: these pedagogues influenced parents to put effort in further education of their children, supported going to a secondary school. In the McAdams model of life-stories this aspect belongs to the dimension of individual agency in story-telling, teachers explicitly provided the empowerment, the main driving force to build up their characters (McAdams, Hoffman, Mansfield & Day, 1996, pp. 347–348). Reality and expectations inseparably intertwined in these openings, as the importance of class origins was unquestionable at that time, which determined the whole life later – problems and struggle was actual and predicted a controversial world after 1945.

The end of WW2 was a zero hour in the narrations, as Mihály Balázs expressed:

---

3 Mezei was ten years old in 1937.

“My biggest experience my life until then happened in the spring of 1945 (...) The teachers collected us to take our exams, in the big village of Mezőkovácsháza (...) I thought every student was rich there, because they had cows, I don't know (...) Thus, my grandparents told us, they go to Arad, because here is the democracy...”

He was 15 years old in that year, when his family got a small field during the land reform – four years later, Mihály Balázs graduated in the secondary school (1949 was the date of the total communist takeover in Hungary), which was an entry to the elite. Gyula Mezei returned home from deportation in May 1945, for him, the Soviet Red Army brought the liberation – he started his life again, now he could enrol to the university, faculty of law (this was impossible before). WW2 interrupted and initiated life-processes:

“I passed my final exams (matura) in 1948. Due to family issues and wartimes, I didn't take this as 18 year old-youngster, but when I was 20 years old.” (Gyula Kálmán)

In the second half of the 1940s a new world was established in Hungary, followed the communist dictatorship in the early 1950s, an explosion of the 1956 revolution (a cataclysm to faithful communists) and repression afterwards – this up and downs constituted the next chapter of the life-stories, beginning of the real careers.

### **Suddenly on the Top: the Gesture of Promotion**

The next turning point of the narratives is an unexpected and rapid change, when someone from the Party leadership chose the average intellectual or physical worker and gave an irrefutable offer, a high position. The call of the Party was inevitable, and altered the whole life – it is usually popped up as a *deus ex machine* in the interview. For instance, József Bencédy was a school director in the late 1950s (in a new gymnasium, called Bolyai in Budapest), in his institution the staff developed a new pedagogical program of the polytechnic education. The Party

Committee of the 13th District asked him to give a presentation about it, which was a great success, and

“...once upon a time the Cultural Ministry invited me to a meeting. The topic was the same: What is the future of the secondary school? What is the direction? (...) I made a comment there. I realized during my statement that the deputy minister, Pál Ilku and the head of the Education Department in the Party Centre, Jenő Lugossy intensively spoke to each other, whispered, looked at me and laughed. Later Ilku sent for me and proposed a job in the Ministry (...), the head of the Secondary Education Department (...) They chatted with Lugossy on that meeting, that ‘Bencédy speaks very well, but he do not know what is waiting for him in the Ministry’. So this was the offer. Everything began here.” (József Bencédy)

According to Zsolt Vendégh, the son of Sándor Vendégh (another respondent) Pál Ilku was a central figure in forming the educational politics those years. He was the strong man of the Ministry (formerly an army officer), with a practical-rational sense how to make policies, and allowed their subordinates to work alone, as he was not an expert in the field of education. Ilku’s saying to Sándor Vendégh is typical: “We are pushing the sauce, your task is the school”.<sup>4</sup> This proverb was said in the 1960s, but before that, Sándor Vendégh worked as a foreman in Tatabánya (a socialist industrial town) after graduation in a vocational school in the mid-1940s. He was “picked up” in the early 1950s, after completed his teacher training in Budapest: József Darvas, the educational minister requested Vendégh to give lectures in the Teacher Training Centre. In the summer of 1953 Erzsébet Andics and László Orbán

---

4 Conversation with Zsolt Vendégh, 25 June, 2021. “Pushing the sauce” (nyomjuk a szószt) is a slang phrase in the Hungarian language to make a long speech, without any real content, to attract others. The meaning of the sentence might be that Ilku would stand behind Sándor Vendégh’s back and defend him from the possible attacks of the politicians.

(whose resort were the ideological affairs in the Party) announced, that he would teach in the Lenin Institute hereinafter, a privileged institution of the party elite. The Institute lost its autonomy and merged into the ELTE University in 1956, in the following two turbulent years he taught in a technical school, when the Ministry called him again. Valéria Benke, the cultural minister authorized him to organize a new Vocational Education Department in 1959 – Sándor Vendégh was only 32 years, when he got this task.

If we just overlook this brief CV, the quick replacements are well-marked and highly depended on the political changes. Our education-alists' career started in an unstable period of the 1940s and 1950s, so they could not make long plans or commitments in their lives. The Party might play the role of communion (another dimension of the McAdams model, beside agency, see: McAdams, Hoffman, Mansfield & Day, 1996, pp. 348–351) for the participants, helped to achieve their individual goals, but it was an incalculable body. It is often occurred like a superior power dominated everyday people's destiny: Gyula Kálmán worked as a history, literature and grammar teacher in an elementary school until 1957, when he had to undertake an inspector position, then the head of the department in the local authority.

“A. I didn't like this position so much.

Q. Who offered this for you?

A. Actually, there was a situation in the local council, in which I had to understand these needs of the Party committee and the council, mostly articulated by the Party committee, so I took it.”

What is evident and said is as relevant, as quiet, words, which covered and hide the past: here, the questioner could not register the real factor of this turn, just a vague desire from the Party. Silence and sound always speak about the complex connections between power and freedom (Verstraete, 2016), in this case, the limitations of the right to speak were indefinite. If we continue this life-story, just after one year of leading the local department, Gyula Kálmán had to go to the Ministry to sit in a much higher position:

“Q. Why did they choose you?

A. I do not know that. Someone, somewhere offered me, probably.

Q. Have you never known this?

A. No. Anyway, I discussed with the minister there.

Q. Who was the minister?

A. Pál Ilku. Oh no, he was the deputy minister then.

So, the agreement was ready.”

(Gyula Kálmán)

Such obscurity is normal in the contemporary history, while most of the people, who involved, were still alive in the mid-1980s and the respondents had to take several personal interests into consideration as well. On the other hand, decision-making and selection processes were invisible in a state socialist system, the informal dimension played an important role in these promotions, although there haven’t been any sources about this (to the post-communist heritage of informal politics, see: Klíma, 2020). Sometimes we may suppose that something is concealed behind these advancements:

“Q. How did you get this mandate to elaborate the curricula of the first agricultural technical school? What was your job before?

A. Before that I was a director in a state farm.

Q. It is strange, that someone is a director of a state farm, then he got a commission, related to the education.

A. I am interested in many directions: experiences in crop production, administration of the state farm, I was especially curious about education.

Q. Were there some precedents of this interest? Where did this come from?

A. No precedents, just developed in my mind, following the economic problems.”

(József, Szendrő)

Again, Ilku was the key character as later came to light: at the beginning, the first secretary of the Party Committee of Székesfehérvár, Lajos Cseterki (the first man in the local town) connected József Szendrő with the Ministry, where he had meeting with Sándor Vendégh (head of the Vocational Education Department) and János Molnár, deputy minister of the higher education. The last link in the chain was Pál Ilku, who made the decision at the end to create a new school type, the agricultural technical school. Networking, connections meant many possibilities nowadays and then, and if these meets with expertise it was great, but loyalty or assumed reliability was much more important in selections. The case of Mihály Balázs after the graduation in 1953 shows us an example of a young adult, without any competence to control his future life in choosing a first job.

“Q. What happened to you after the university?

A. Well, they invited me from many directions: Party Centre, Budapest Party Committee, Army. They wanted me to go there.

Q. Had you got any friends, connections behind these invitations?

A. No. Retrospectively it turned out that from the graduating year of 1953, me, Pölöskey and Kornidesz were invited to everywhere. To the Foreign Ministry, Academy of Foreign Affairs, aspirantura in Soviet Union. Many other issues. Well, every people were cadres, they treated us as cadres. I refused everything. I had a bride, she had two more years at the university. Then I got married her and said: ‘I want a peaceful family and teach. Move back, where I was born, and being a teacher in the gymnasium’. (...) Nothing of these things realized, they called me to the Szabad Nép [Free People – newspaper of the Hungarian Labour Party], based on my thesis at the university. The title of the thesis was ‘Poor farmers of Ferenc Móra’ [Móra was a famous author of the underprivileged people], maybe the reason was not this, they only count on me as a trustworthy comrade. I didn’t say yes.”

Mihály Balázs could not avoid his fate: he had to go the army this summer, to fulfil the obligatory training, when he got a payment check from the Szabad Nép. “I knew from this, that I was ordered there” – as he commented it in the interview. Work there was his duty, told him one of the reporters working there, Miklós Gimes.<sup>5</sup> That was how Mihály Balázs became a journalist, and not a French-Hungarian teacher. Cadre and cadre policy was essential in the 1950s: the Party continuously tried to develop a new generation of cadres, rejuvenate the leading positions, replacing empty office posts with young, qualified and loyal people. It was an impossible mission as the new waves of purge repeatedly threatened these cadres (Rainer, 2002; Káli, 2018). Ottó Welker gave another lesson how a life-direction turned to another way and what might be the personal motives to accept this situation. Welker was a director of a Budapest based high school, Berzsenyi Dániel Gimnázium and he felt himself very good there. When the ministry was re-organized in 1967, a new department (high schools/gymnasiums) created and the officials started to sample Budapest high school directors to find a good candidate. József Fekete (a former director, but in these years already a high position commissioner in the Cultural Ministry) interviewed him, if Welker could acknowledge this fresh position:

“I accepted it following this logic: I was afraid, if I didn’t undertake, they would direct me to a place, where I had to do things, which I hate.”

Another element of his decision was to get more influence on schooling, rephrasing Welker’s sentences more simple: if I’m a school director I can manage my plans only in one institution, but if I’m a head of a national department, I can do this in 300 high schools. Making a career in every political system means parallel compromises and dilemmas, which warns us to exceed simplifying and dichotomist interpretations of our contemporary past.

---

<sup>5</sup> Five years later, in 1958, Gimes was executed due to his role in the 1956 revolution.

## Conclusions

The public life stories started here, after somehow our actors got their high positions. These narratives tell us many aspects about the self-images, and identification mechanisms of educational policy representatives from the communist/state-socialist period – I choose only two key points to analyse them, which affected and determinate the whole life-story later. Touching these issues resulted in my study to involve philosophical-psychological approaches, like life-story and narrative theories. A future research may target to characterise this professional group and its corporatist power (Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp & Simon, 2008) deeper, making a prosopography or collective biography, based on a widespread data collection.

Using ego-documents, interviews may refigure the historical scenes and make possible going beyond black and white (hi)stories about totalitarian regimes, showing the everyday life, individual possibilities and limitations in a communist system. It can be very interesting seeing deeper how the professional goals confronted and co-existed with ideological/Party intentions, how the apparatchiks and professors, teachers made complex interactions amongst themselves. Accents, jumps and silences in the life-stories remember us the complexity of the past, as the survivors of these stormy decades speak their lives in different contexts.

## Literature

- BORNAT, Joanna 2008. *Crossing Boundaries with Secondary Analysis: Implications for Archived Oral History Data*. Paper given at the ESRC National Council for Research Methods Network for Methodological Innovation, 2008, Theory, Methods and Ethics across Disciplines, Seminar 2 'Ethics and Archives', 19 September 2008, University of Essex. Retrieved from: [https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/4732/1/ArchivedEthicsandArchivesEssex19-0-08JBornat\\_000.pdf](https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/4732/1/ArchivedEthicsandArchivesEssex19-0-08JBornat_000.pdf), 21 April, 2023.
- COOK, Terry, 2011. The Archive(s) Is a Foreign Country: Historians, Archivists, and the Changing Archival Landscape. *The American Archivist*. Vol. 74, No. 2, pp. 600–632. ISSN 03609081.

- FITZPATRICK, Sheila, 2000. Ascribing class: the Construction of Social Identity in Soviet Russia. In: FITZPATRICK, Sheila (ed.), *Stalinism: New Directions*. London – New York, Routledge, pp. 20–46. ISBN 041515233X.
- GILLILAND, Anne J. & ŠTEFANAC, Tamara, 2018. Independent Community Archives: Challenging the Status Quo of Private and Public Archives. *Atlanti*. Vol. 28, No. 1, pp. 207–215. ISSN 13180134.
- HALÁSZ, Gábor, 1986. The Structure of Educational Policy-making in Hungary in the 1960s and 1970s. *Comparative Education*. Vol. 22, No. 2, pp. 123–132. ISSN 13600486.
- HALÁSZ, Gábor, 1993. The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration Hungarian Changes in an East European Perspective. *International Review of Education*. Vol. 39, No. 6, pp. 489–497. ISSN 00208566.
- KÁLI, Csaba, 2018. Hungary's Communist Party Élite in the „Long” Fifties (1948–1962). *Pamięci i Sprawiedliwość*. Vol. 32, No. 2, 236–257. ISSN 14277476.
- KLÍMA, Michal, 2020. *Informal Politics in Post-Communist Europe. Political Parties, Clientelism and State Capture*. London – New York: Routledge. ISBN 9781138572492.
- MCADAMS, Dan P., HOFFMAN, Barry J., MANSFIELD, Elizabeth D. & DAY, Rodney, 1996. Themes of Agency and Communion in Significant Autobiographical Scenes. *Journal of Personality*. Vol. 64, No. 2, pp. 339–377. ISSN 00223506.
- MCADAMS, Dan P., 2017. Life-Story Approach to Identity. In: ZEIGLER-HILL, Virgil & SHACKELFORD, Todd K. (eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham: Springer, Living Reference Work, 530-1. ISBN 9783319280998.
- MEZEI, Gyula, 1991. *Tettem, amit tettem* [I did, what I did]. Budapest: Szabad Tér Kiadó. ISBN 963781051X.
- RAINER, János, 2002. *The New Course in Hungary in 1953*. Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars. Cold War International History Project, Working Paper No. 38.
- RICOEUR, Paul, 1986. Life: A Story in Search of a Narrator. In: DOESER, Marinus C. & KRAY, John N. (eds.). *Facts and values. Philosophical Reflections from Western and Non-Western Perspectives*. Dordrecht: Martinus Nijhoff, pp. 34–68. ISBN 9789024733842.
- SÁSKA, Géza, 1989. Tantervkészítés és tantárgygondozás a '60-as évek Magyarországon: Beszélgetés Bakonyi Pállal, az OPI nyugállományú főigazgató-helyettesével [Making Curricula and Forming Subjects in the 1960s Hungary: Conversation with Pál Bakonyi, the Former Deputy Director of the OPI]. *Pedagógiai Szemle*. Vol. 39, No. 2. pp. 237–256, ISSN 00313785.

- SÁSKA, Géza, 1991. *Centralization and Decentralization in the Hungarian System of Curriculum Policy Making before 1980*. Budapest: Oktatáskutató Intézet. ISBN 9634042295.
- SOMLAI, Katalin, 2018. Élettörténetek élettörténete: Az Oral History Archívum születése [The Story of Life-stories: Birth of the Oral History Archive]. In: APOR, Péter, BÓDI, Lóránt, HORVÁTH, Sándor, HUHÁK, Heléna & SCHEIBNER, Tamás (eds.) *Kulturális ellenállás a Kádár-korszakban* [Cultural Resistance in the Kádár Era]. Budapest: MTA BTK TTI, pp. 263–272. ISBN 9789634161356.
- TAMURA, Eileen, H., 2011. Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*. Vol. 51, No. 2, pp. 150–157. ISSN 00182680.
- THOMPSON, Paul & BORNAT, Joanna 2017. *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780190671587.
- TROWER, Shelley, 2011. *Place, Writing, and Voice in Oral History*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 9780230623699.
- TUREBY, Malin Thor, 2013. To Hear with the Collection: the Contextualisation and Recontextualisation of Archived Interviews. *Oral History*. Vol. 41, No. 2, pp. 63–74. ISSN 01430955.
- VERSTRAETE, Pieter, 2016. Lessons in Silence: Power, Diversity, and the Educationalisation of Silence. *DIGeSt: Journal of Diversity and Gender Studies*. Vol. 3, No. 2, pp. 59–74. ISSN 25930273.

### Primary sources

Interviews in ed. politics

Interview with Mihály Balázs. Made by Soma Somoskői, 24 October, 1985.

Interview with József Bencedy. Made by Gábor Halász & Géza Sáska, June, 1984.

Interview with Gyula Kálmán. No data, 13 December, 1985.

Interview with Gyula Mezei. Made by Soma Somoskői, 5 & 11 December, 1985.

Interview with József Szendrő. Made by Soma Somoskői, September, 1984.

Interview with Sándor Vendégh. Made by Gábor Halász & Géza Sáska, 4 July, 1984.

Interview with Ottó Welker. Made by Soma Somoskői, November, 1985.

### Oral histories

Conversation with Zsolt Vendégh, 25 June, 2021.

Phone conversation with Gábor Halász, 13 January, 2020.

Phone conversation with Soma Somoskői, 13 January, 2020.

Phone conversation and mailing with Géza Sáska, 26 October, 2020.



# The Supervision of Schools and the Language of the Czechoslovak Administration. On the Example of School Committees in the Bilingual Moravia

Ivan Puš<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Palacký University Olomouc,  
Faculty of Arts, Department of History,  
Czech Republic  
ivan.pus@upol.cz

Received 5 February 2023

Accepted 10 March 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-007

**Abstract** Based primarily on printed sources this study examines the building process of educational sector in the first years of Czechoslovakia, with a special emphasis on the issue of the supervisory bodies. Especially primary schools were considered by the so-called nationalist activists, both before and after 1918, strategic for building of the national education. School boards and then school committees played besides others an important role in the school enrolment, a key factor in the rise or fall of individual schools and language communities. Therefore, the pro-

cess of creation of the school committees in the year 1921 is researched in particular. After the dissolution of the monarchy, a new organization of the school authorities and schools went hand in hand with a new language of the Czechoslovak administration. New laws, role of school boards and later committees, communication between them and teachers from primary schools are researched as well. Through the stenographic records of the Czechoslovak National Assembly and through other sources, the aforementioned points are analysed, on the example of the ethnically or linguistically mixed area of the former Crown land Moravia. The interests of the Czech nationalist activists clashed there with interests of the German nationalist activists. The Czech and German district school boards, as the supervision authorities, were abolished and new school committees were to be established instead. In the linguistically mixed regions they remained separated, which brought political disputes. At the same time, the daily agenda of schools, teachers and pupils' demands could not be hindered. Ministry of Education and National Enlightenment called for speeding up the administrative steps.

**Keywords** Cisleithania, Czechoslovak Republic, Central Moravia, nationalist activists, school boards, primary schools

## Introduction<sup>1</sup>

In the fall 1918, Cisleithania, the Austrian part of the Habsburg Monarchy, was in a deep crisis (Judson, 2016, pp. 430–441; Konrád & Kučera, 2022), with its damaged schools, exhausted pedagogues, pupils and students in the Bohemian Lands. The long drawn-out war was exhausting for the entire population. The establishment of the new state and the dissolution of the monarchy brought a need to ensure functioning of the state authorities on the one hand and to build up a leading idea of the new Czechoslovak state on the other. The basic law norm ensuring a stability at the beginning was the so called Reception Act (11/1918 Collection of Laws; Popelka, 2018, p. 90.), a law declared by the National Committee.

The society of the Bohemian Lands, a multi-ethnic and multilingual territory, was greatly divided already prior to the war. Differences in the minds and mutual hostilities in the population, not only nationalistic ones, but social and religious too, were deepen and escalated by the war. In the future it should not be a nationality state any more but a nation state.

According to the § 131 of the Czechoslovak Constitution from 1920 theoretically everybody had a right to be educated in the language he or she spoke. “In cities and districts where a significant fraction [highlighted by an author] of Czechoslovak citizens who speak other language than Czechoslovak (!) resides, the children of these Czechoslovak citizens are guaranteed an adequate educational opportunity in public education within the limits of the general regulation, they would receive instruction in their own language, while instruction in Czechoslovak language may be made mandatory” (121/1920 Coll., Act of February 29, 1920). It was actually an analogy to the well-known Article 19 of the December Constitution from 1867, a source of troubles in the monarchy and then with new legal norms in the republic.

---

<sup>1</sup> The study was prepared as part of the standard project of the Czech Science Foundation (GAČR), Reg. No. 23-06062S, The Modernisation of Commercial Education in Cisleithania 1848–1918: Patterns, Trends, Processes.

The aim of this study is to analyse the process of transition from school boards to the new school committees. Besides that, the language and strategies which were used by the Czechoslovak state for the (re)construction of schooling in the first years of its existence, are researched.

The interwar Czechoslovak educational system in overview was already analysed in the monograph *Velké dějiny zemí Koruny české*, 2020 [Great History of the Bohemian Crown Lands], see the chapter *Mezi říjnem 1918 a únorem 1948* [Between October 1918 and February 1948]. Miroslav Novotný, Růžena Váňová and Dana Kasperová presented the development of laws, structure of schools, pupils, according to their ethnicity or language identity, and denomination, most important personalities of pedagogues and school reforms.

In the book “*Národní školství*” za první Československé republiky, 2018 [“National Education” in the first Czechoslovak Republic], authors focused on the particular lands, school reforms and on the special education for mentally and physically disabled children [pomocné školy].

On top of that, the innovative, an in-depth analysis on the topic “new school” of the interwar period, on the example of the industrial, primarily shoemaker city Zlín was done by Tomáš Kasper and Dana Kasperová (Kasper & Kasperová, 2020).

In this study the role of the district school boards plays an important role. It seems to be particularly relevant, not only in the modern history, as highlighted in the recently published collective monograph. (Kasper, Holý, Caruso & Pánková, 2022).

First in-depth analyses of the school boards in Moravia were recently done by Andrea Pokludová, Pavel Kladiwa and Ivan Puš (Pokludová, 2021; Kladiwa, 2021b; Puš, 2022). It would be possible to mention more relevant studies (Pokludová & Kladiwa, 2023). Most of them are to find in the notes.

## Ministry, School Boards and Persisting Issues from the Monarchy

After October 28, 1918, it was needed to ensure the functioning of school authorities and schools themselves, to reconstruct the educational sector. On the top of the administrative system Ministry of Education and National Environment was positioned. It was established on November 9, 1918. (*Činnost ministerstva školství a národní osvěty*, 1928, p. 5). The former Ministry of Cult and Education remained in force for the Republic (German-) Austria.

The first minister became Gustav Habrman (1864–1932), a social democrat, experienced revolutionary and an exile, who traveled prior to World War I through the United States and lived there (1889–1892; 1892–1897 and 1913). Habrman served as a minister in the first regular government of Karel Kramář between November 1918 and September 1920.

His direct successor was Josef Šusta (1874–1945, a minister since September 1920 till September 1921; Lach, 2003, pp. 32–39) a prominent historian, who became a member of the first Czechoslovak caretaker government under the prime minister Jan Černý, a former efficient land official. Černý was a professional who expressed his loyalty to the Austro-Hungarian state and later to the Czechoslovak state (Vyskočil, 2011, pp. 68–69; Lach, 2003, pp. 32–39). In the next years, six other ministers served (Vavro Šrobár, Rudolf Bechyně, Ivan Markovič, Otakar Srdínsko and Jan Krčmář).

The reason for the relatively frequent changes in the leadership of the ministry is to be found in the rapid changes of the First Republic governments, which were caused, among other things, by broad coalitions (Hájková & Horák, 2018, pp. 420–436). On the one hand there was enough space for the party politics and for not only Czech but Slovak politicians as well, on the other a very frequent changing of ministers led to the slow implementation or to an unsuccessful implementation of the proposed reforms.

School boards (školní rady / Schulräte), supervision and inspection authorities (Kasper, Holý, Caruso & Pánková, 2022), were subordinated to the ministry. On the territorial principle there were land

school boards, district and local school boards. In the statutory cities there were district school boards instead of local school boards.

These school boards were not only responsible for the everyday agenda. They became very important players in the process of school enrolments already prior to World War I. The idea of the Czech nationalist activists was to bring Czech children to the Czech school. The German nationalist activists tried to bring them to the German school, precisely to the school with German language of instruction. Bilingual individuals were presented as an anachronism.

In Moravia an attempt to calm the situation had already been made before the war, through the so called Moravian Compromise from 1905 and then 1914. This Moravian Compromise implemented the organizational changes in the Moravian Diet, in the municipal administration and in the school system (Urbanitsch, 2011; Marek, 2006; Malíř, 1993; von Herrnritt, 1914).

One of important changes in the educational sector was the separation of the school boards into Czech and German ones (Puš, 2022; Puš, 2017), although it caused more troubles. Members of school boards started long drawn-out judicial disputes, relying on the vague sections of the school laws and a ministerial order, on the unclear definition of the language fluency (*Sprachmächtigkeit*). (See the so called Lex Perek and the Marchet implementing regulation: Kladiwa, 2021a, 2021b; Pokludová, 2021; Puš, 2022; Puš, 2017; Zahra, 2011.) School boards became defenders of the respective nationality.

Looking at the Moravian linguistic landscape of the late 19th century, it was possible to distinguish between linguistically mixed regions, major Czech regions and the so called German language islands (among others Brünn, Olmütz, Iglau, Znaim / Brno, Olomouc, Jihlava, Znojmo). These were localities with a prevailing German speaking population, surrounded by a Czech population.

Such stratification, especially in the linguistically mixed regions, indirectly supported a phenomena of the bilingualism and the establishment of the respective schools, linguistically “utraquist schools”, primarily elementary schools (*Volksschulen*), alternatively lower-secondary schools (*Bürgerschulen*). Since 1870s they started disappearing.

While in the school year 1870/71 there were 86 ultraquist elementary schools registered (in Bohemia 69 and in Silesia 56; *Statistik der öffentlichen und Privat-Volksschulen*, p. 104).

In the 1880s and in 1890s only two tens of ultraquist elementary schools existed (*Schematismus obecného školstva (!) na Moravě*, 1885.) The last ones were located in Moravská Třebová / Mährisch Trübau, Zábřeh / Hohenstadt and in Brno / Brünn (Kádner, 1929, p. 172).

In Silesia there were some of them (24 Volksschulen and Bürgerschulen together; *Vollständiges topographisches deutsch-böhmisches Orts-Lexikon*, 1885, p. IX) and in Bohemia, there was no longer any ultraquist school (*Schematismus des Volksschulwesens im Königreich Böhmen*, 1889).

It is not a coincidence that since 1870s the Czech and later German school associations were founded – Matice školská and Deutscher Schulverein. The first Matice associations appeared in the early 1870s (1872 in Prostějov and Olomouc; 1873 in České Budějovice, 1878 in Brno and 1880 in Opava, see Špiritová, 1993). The Czech Central School Association in 1880 and German School Association – Deutscher Schulverein as well. They spread their activities in the particular lands and regions of Cisleithania (Puš, 2018; Zvárovec, 2021; Špiritová, 1993).

Nationalist activists, first of all lawyers and (high school) teachers supported monolingual educational institutions, since the phenomena of bilingualism and bilingual education confused individuals in their feeling and the right national awareness.

Talking in the context of the school districts and monolingual schools, in Moravia, where the influence of the local governments, intelligentsia and business circles was particularly influential, primary schools with Czech language of instruction became often a part of the German school districts. This was for example a case of a statutory city Olomouc (Puš, 2017). This “legacy” of the monarchy was taken over by school board members at the end of 1918.

After the war, since the early 1920s the school boards started be abolished and new school committees were to be established – školní výbory / Schulausschüsse). School districts, created before 1918, usually overlapped with political districts but it was not a condition and rule.

Whereas in the linguistically homogeneous regions one school board existed, in the linguistically mixed regions and cities one or two school boards existed. It was possible to connect Czech and German schools in one school district.

The primary schools, i.e. elementary and lower-secondary school (Volksschule / obecná škola and Bürgerschule / měšťanská škola) were an important part of school boards responsibilities. A tremendously important place for the formation of a new young generation and as such it had to be reformed, in respect of curriculum, teaching methods and in respect of spirit as well. Principals and teachers were responsible for that, school boards, later committees were responsible for pupils, teachers and principals.

School boards were abolished in November 1920. District and municipal school committees were to be created, for the meantime, before the creation of the school counties and county boards (školní župy a župní školní rady) (Government decree, No. 608/1920 Coll., November 6, 1920) (Křižanová, 2011, p. 4; Šustová, 2018, pp. 13–15; *Narízení vlády republiky Československé ze dne 6. listopadu 1920 o zrušení okresních rad školních a zřízení okresních výborů školních*). In case of the statutory cities, besides Olomouc five other Moravian cities, the district school committees were called municipal school committees.

On December 16, 1920, the Moravian Land government ordered to establish the district / municipal school committees in Bohemia, Moravia and Silesia. In the place where district school boards, in Moravia nationally separated since 1907 (Puš, 2022) – were located, separated school committees were to be created. That “caused astonishment and indignation of the Czech public”, according to a national democratic deputy Jaromír Špaček (*Interpellation of J. Špaček*, January 19, 1921). Špaček relied on Act No. 292/1920 Coll. of April 9, 1920, which already envisaged the establishment of the county school boards. Minister J. Šusta replied on February 28, 1921. The establishment of school committees was governed by the previous laws on the supervision of schools (i.e. before 1918). A Czech and a German district /

municipal school committees were rightfully established in the place where a Czech and a German school board existed.<sup>2</sup>

A problem persisting from the time of the monarchy was, that school districts did not always overlap with political districts – as a consequence of the so called district geometry, based on the previous political decisions (Puš, 2017, p. 86).

In the republic, where the officially Czechoslovak language (i.e. Czech language in the Bohemian Lands, Slovak in the Slovak part and possibly in Carpathian Ruthenia (Bartošová, 2018) was legally preferred, the language of instruction for Czech children was assured. A criticism of the government measure laid in the resulting limits of the personnel policy.

František Lukavský, another deputy of the National Democratic Party, criticized, that citizen representatives cannot be elected to their district or municipal school board if the school belongs to a particular school district and at the same time belongs to a different political district.

Nor can they be elected in that political district because they are in a different school district.<sup>3</sup> Lukavský demanded a change in the demarcation of school districts and political districts, their full overlapping in favor of the functioning of school committees.

His dissatisfaction stemmed also from inconsistencies in the establishment of school committees. In the linguistically mixed Moravian Ostrava (at this time even trilingual, Czech, German, Polish) only one school committee was established; in other linguistically mixed regions two committees.

Minister Šusta replied once again, that proposed changes – especially that political districts in Moravia and Bohemia, would overlap with school districts would be contrary to the applicable laws. He only mentioned changes which happened in several Moravian school

---

2 See: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1857\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1857_00.htm).

3 See: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2582\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2582_00.htm).

districts through the Decree of the Government of the Czechoslovak Republic, 185/1921 Coll.<sup>4</sup>

It should be noted that German deputies also took part in these parliamentary debates, drawing attention in particular to the situation in less ethnically mixed Bohemia. Ernst Schollich, a deputy of the German National Party (*Deutschnationale Partei*) on the contrary demanded in July 1921 separated school committees and to speed up the process (Interpellation of E. Schollich, July 11, 1921). Oswald Hillebrand, a deputy of the German Social Democratic Worker's Party (*Deutsche Sozialdemokratische Arbeiterpartei*) spoke one week later (Interpellation of Oswald Hillebrand, July 19, 1921). On October 21, 1921 a new Minister Vavro Šrobár responded in the sense that most of district / municipal school committees were established (*Answer from the Minister of Education and National Environment, October 21, 1921*).

### **Framework of the Republic, the Long Drawn-out Administration and the Spirit of Americanism**

Till October 1918, most of population in the Bohemian Lands had naturally used to live in the social, political and cultural framework of the monarchy (Velek, 2018, pp. 19–20). The intention of the state was to remake their way of thinking. Leading authorities in Prague and in the particular regions, in Moravia first of all (because its larger municipal centers were governed by the German local politicians), demanded a quite quick realization of changes. This meant removal of “inappropriate inscriptions” on the school buildings and revision of school libraries. “Slanted books that until recently served dynastic interests and interests of the so called ‘broader homeland’ ought to have been removed.”<sup>5</sup>

The school year acquired a new rhythm due to a new holiday calendar (Hájková et al., 2018). Educational sector as one of the pillars of

---

4 See: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/2466/1/2>.

5 A letter of the Land School Board in Moravia from April 11, 1919. Czech Municipal School Committee Olomouc. M 5–1, Unit 15, box 1. SOkA Olomouc; German Municipal School Olomouc, M 5–9.

the Czechoslovak state was to provide not only the education, upbringing and care of children, but also to promote a new state. Teachers' responsibility was to create new cultural links between citizens and the Czechoslovak state and teachers themselves were to be shaped by the new state culture, especially those who served in Slovakia and Carpathian Ruthenia (Kudláčová, 2018; Šimek & Bartošová, 2018). The new system of values was built primarily on the ideas of Czechoslovakism and republicanism. The language of administration was strongly influenced by the anti-monarchical phrases.

According to the first minister for education and national environment Gustav Habrman, the old school under Habsburgs was a "tool to enforce the education of a submissive spirit, blind loyalty to the emperor, obedience to pay taxes by property and blood [...] to blind faith, written and unwritten dogmas, serfdom, humiliation and to push back the workers" (Habrman, 1924, p. 311).

One of the main tasks a new minister declared, was to reopen regular classes at school. The number of free days (holidays) at school was to be minimized, in a contrast with war time, during which classes were often interrupted. Textbooks and other teaching materials, that previously were banned, were to be returned. Already in October 1917 a (presumably) Moravian teacher published in the Komenský journal (this journal has been publishing since 1873) an article with a headline "Svědomí českého učitele" (Conscience of a Czech Teacher) dealing with an impact of the war on the society, and with tasks of a Czech teacher toward the Czech nation, its soul and its rebirth in the future (Komenský, 1917, p. 1).

One year later, the spirit of the new state had to be omnipresent. Habrman stated: "Let the poison, poured into the souls of the Czech youth by the former Viennese and Hungarian administrations, be eradicated. Let our liberation be the basis for the education of a citizen of the Czechoslovak Republic. Let the schools and teachers be restored to their profession as soon as possible – school for children, teacher for teaching and education" (Věstník No. 1, 1919, p. 8).

This anti-monarchical language was not only a declaration of an idea of the Free School (Pokorný, 2018, pp. 337–339), whose principles were successfully parodied in many films of the 1930s and 1940s<sup>6</sup>.

The modern (elementary) school in the Czechoslovak Republic had to be monolingual, democratic, socially just and free of an intensive religious educational element (Kasper & Kasperová, 2020). For a long time, many teachers could not accept the absence of pupils in religious exercises and punished them with a lower grade in the evaluation, although parents had the legal right to excuse their child from these exercises since 1919 (Kasper, 2018, pp. 35–36) or the end of 1918 respectively (Ministerial Order No. 214 from November 25, 1918, On the Religious practices at schools).

Welfare of children, their male and female teachers and other staff depended on the day-to-day, effective functioning of school authorities that decided about their recruitment, transfers, salaries, pensions etc. It was a problem not only in the crucial year 1921 when the district school committees were to be created. A broad system of administrative steps could not be hindered, though many processes were significantly slowed up.

Such conditions and systemic deficiencies incited reactions of teachers and even students who got directly in touch with Ministry of Education with an intention to speed up the process. Ministers asked then their employees and officials of school boards to be active, pointing on a necessity of a good image of a new republic (*Věstník* No. 4, 1919, p. 62).

In the economically, socially and politically tense post-war period, the newly built bureaucratic apparatus was partly burdened with a multitude of official matters. Pupils, students and school staff routinely waited several months for their applications to be processed. School managements, local and district school boards and then committees were overloaded, and the Ministry of Education and National

---

6 For instance Škola základ života [School is the Foundation of Life], 1938; Studujeme za školou [We are truants], 1939; Jarčin professor [Jarka's Professor], 1937; Studentská máma [Student Mom], 1935.

Enlightenment was aware of this, and in time applicants themselves began to turn to it. On the other hand, according to information from the Ministry, the education authorities did not meet the applicants well and treated them autocratically. "As was common in the former Austria, but it in no way corresponds to the modern view of state power and the purely democratic forms of our state organism".<sup>7</sup>

In April 1919, for example, the ministry drew the attention of the school boards to a situation where teachers and even students approached the ministry with their requests or complaints. In order to speed up the official process, the Ministry at the time allowed principals and teachers these direct meetings, but only in urgent matters. Prospective applicants were advised that the inherent delay, the last-minute application before the start of term, was inexcusable. Among other things, this was a sabbatical.<sup>8</sup> It was desirable for the school boards to bring more dynamism to their proceedings, to deal with individual submissions orally or by telephone, if this corresponded to the merits of the matter. According to the Ministry's instructions, when dealing with requests by telephone, officials were to make sure that they were actually dealing with the party concerned in order to avoid misuse of information and then deal with the request without undue formality. Minister Habrman stated that "in this respect, it would not be a bad idea to bring a little Americanism into our environment".<sup>9</sup>

## Conclusion

After the establishment of the Czechoslovak state, it was necessary to return pupils and teachers to schools and to ensure the functioning of primary schools in particular. This meant that the school administration system had to be partly reconstructed and partly rebuilt. At the top was the Ministry of Education and National Enlightenment, and

---

<sup>7</sup> Czech Municipal School Committee, Fund M 5–1, No. 15, Box 1. Land School Board in Moravia to all of Czech District School Boards on April 11, 1919. SOkA Olomouc.

<sup>8</sup> German Municipal School Committee Olomouc. Fund M 5–9. [Unit number is missing]. Land School Board in Moravia on April 17, 1919, No. 9980. SOkA Olomouc.

<sup>9</sup> Land School Board in Moravia on March 21, 1919. SOkA Olomouc.

the school boards, land, district and local school boards (*školní rady*), were subordinate to it. These supervisory bodies, which existed since 1868, were then divided in Moravia in 1907 according to nationally criteria into Czech and German ones. In Moravia they were then divided according to nationality criteria in 1907 into Czech and German ones.

This legacy of the monarchy was taken over by the Czechoslovak republic. After two years, it was decided to abolish the school boards. They were to be replaced by a county system (*župní systém*), which was not eventually implemented in the Bohemian lands, and school committees (*školní výbory*) were established for a transitional period.

The creation of these committees was lengthy and posed a problem, especially in linguistically mixed regions.

Such areas were typically located in the former Crown land of Moravia. In Moravia, in the 19th century, bilingualism was naturally developed and cultivated, besides others in the linguistically ultraquist elementary schools. However, they were gradually displaced in favour of nationalism and monolingual schools. While the separation of school boards (in the year 1907) was advantageous to national activists during the monarchy, after the establishment of the Czechoslovak Republic and the abolition of school boards (1920), politicians and Czech national activists demanded, first, that only one school board be created, and second, that the territory of the political districts overlap with the territory of the school districts. This was repeatedly rejected by the Ministry of Education and National Enlightenment.

German national activists, on the other hand, were satisfied with the state of the separate school committees and demanded the speeding up of the process.

The district school committees, respectively in the statutory cities the municipal school committees, were mostly established in Bohemia, Moravia and Silesia by the end of 1921. The ideas of the Czechoslovakism and the republic were gradually disseminated through the “national school”, although they encountered the natural limits of the social structure of the Czechoslovak society.

What the so called nationalist activists had to deal with, in the monarchical era and in the republican era as well, were the nationally

indifferent individuals. Individuals, who through their family background, milieu, education or all of them gained a supranational identity, which especially bothered local politicians. As Tomáš Kasper rephrases, “Civil and national identities formed a strong bond on the path of the monarchy towards a liberal society; however, this did not prevent many organizations and individuals from maintaining a degree of choice in their life and resisting submission to the considerable pressure of nationalist activists” (Judson & Zahra, 2012, 26 according to Kasper, 2022, p. 270).

All these procedures, along with other problems of the nascent Czechoslovak state, hampered the daily agenda of schools and the handling of the pupils’ and teachers’ demands. Teachers and sometimes students or parents of pupils therefore turned to the ministry in order to have their requests resolved. The language of official declarations, documents and legal norms was influenced by the new ideological anchorage of the Czechoslovak state, which defined itself against all symbols of the monarchy, on school buildings, in textbooks, in declarations of state officials and reformist pedagogues. The aim was to unify the educational system and create the conditions for the functioning of a new, democratic school and the strengthening of the Czechoslovak identity.

## Sources

- Act No. 11/1918 Coll., on the Establishment of the Independent Czechoslovak State 11/1918 Coll.* [online] [cit. 2022-11-14]. Available at: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzge4f6mjrufuya>.
- Act No. 121/1920 Coll., introducing the Constitutional Charter of the Czechoslovak Republic 121/1920 Coll.* [online] [cit. 2023-01-29]. Available at: [https://www.psp.cz/docs/texts/constitution\\_1920.html](https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html).
- Answer from the Minister of Education and National Environment, February 28, 1921.* [online] Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1857\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1857_00.htm).
- Answer from the Minister of Education and National Environment, October 21, 1921.* [online] [cit. 2023-01-31]. Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3159\\_03.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3159_03.htm).

*Činnost ministerstva školství a národní osvěty za prvé desetiletí*, 1928. [The Activities of the Ministry of Education and National Enlightenment in the first decade], Praha.

HABRMAN, Gustav, 1919. *O svobodě školy a učitelstva* [Ministerial Order On the Freedom of School and Teachers]. In: *Věstník ministerstva školství a národní osvěty* I, No. 1.

HABRMAN, Gustav, 1924. *Z mého života: vzpomínky [z let 1876–1877, 1884–1896]* [From My Life: Memories from 1876–1877, 1884–1896]. Praha: Ústřední dělnické knihkupectví a nakladatelství (Ant. Svěcený).

HERRNRITT, Herrmann von, 1914. *Die Ausgestaltung des österreichischen Nationalitätenrechtes durch den Ausgleich in Mähren und in der Bukowina*. [The Formation of Austrian Nationality Law by the Compromise in Moravia and Bukovina]. In: *Österreichische Zeitschrift für öffentliches Recht* 1, pp. 583–615.

*Interpellation of a deputy František Lukavský*, July 12, 1921. [online] Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2582\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2582_00.htm).

*Interpellation of a deputy Jaromír Špaček*, January 19, 1921. [online] Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1295\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t1295_00.htm).

*Interpellation of a deputy Ernst Schollrich*, July 11, 1921. [online] Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2868\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2868_00.htm).

*Interpellation of a deputy Oswald Hillebrand*, July, 19, 1921. [online] Available at: [https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2878\\_00.htm](https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t2878_00.htm).

*Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 1917. Brno: Academie Jana Amose Komenského, 1917–1918 [Journal for Teachers of Primary Schools].

*Nařízení vlády republiky Československé ze dne 6. listopadu 1920 o zrušení okresních rad školních a zřízení okresních výborů školních 605/1920 Sb.* [Decree of the Government of the Czechoslovak Republic of November 6, 1920 on the Abolition of District School Boards and the Establishment of District School Committees, 605/1920 Coll.]. [online] [cit. 2022-11-26]. Available at: <http://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgiyf6nrqhawta>.

*Nařízení vlády republiky Československé ze dne 21. dubna 1921, kterým se upravují školní okresy na Moravě, moravské obvody ve Slezsku v to pojímajíc 185/1921 Sb.* [Decree of the Government of the Czechoslovak Republic of April 21, 1921 regulating the school districts in Moravia and the Moravian districts in Silesia, 185/1921 Coll.]. [online] [cit. 2023-1-31]. Available at: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/2466/1/2>.

Schematismus des Volksschulwesens im Königreich Böhmen, 1889 [Schematism of the Elementary School System in the Kingdom of Bohemia, 1889]. [online] Available at: <https://ndk.cz/view/uuid:9f86fc60-83f6-11ec-b436-5ef3fc9bb22f?page=uuid:7e60a9b2-1823-4123-8eb0-fe2b8de6d577>.

*Schematismus obecného školstva na Moravě.* [Schematization of the Elementary Education in Moravia], 1885. Třebíč: F. Kubeš.

*Schematismus des Volksschulwesens im Königreich Böhmen: auf Grund amtlicher Daten zusammengestellt.* [Schematization of the Elementary Education in the Kingdom of Bohemia], 1889. Prag: samizdat.

Státní okresní archiv Olomouc [State District Archive], Městský školní výbor – český [Czech Municipal School Committee], M 5–1. SOKA Olomouc.

Státní okresní archiv Olomouc [State District Archive], Městský školní výbor – německý [German Municipal School Committee], M 5–9. SOKA Olomouc.

SCHIMMER, Gustav Adolf, 1873. *Statistik der öffentlichen und Privat-Volksschulen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern.* K. k. statistische Cetral-Commission. [Statistics on Public and Private Elementary Schools in the Kingdoms and States represented in the Imperial Council. Imperial and Royal Statistical Cetral Commission]. Wien.

*Věstník ministerstva školství a národní osvěty*, 1919 [Bulletin of Ministry of School and National Enlightenment].

*Vollständiges topographisches deutsch-böhmisches Orts-Lexikon, 1885* [Complete Topographical German-Bohemian Local Encyclopedia]. [online]. Available at: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a2f9df20-09fc-11e3-9439-005056825209>.

## References

- BARTOŠOVÁ, Jana, 2018. "Cikánská škola" v Užhorodu. Československý pokus o vzdělání Romů na Podkarpatské Rusi. [“Gypsy School” in Uzhhorod – The First Attempt of Education of Roma People in Czechoslovakia]. *Historia scholastica*. Vol. 4, No. 2, pp. 82–94. Prague: The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius. ISSN 1804-4913.
- ČORNEJOVÁ, Ivana et al., 2020. *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada, Školství a vzdělanost.* [The Great History of the Bohemian Crown Lands. Thematic issue, School system and Education]. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-985-2.
- HÁJKOVÁ, Dagmar & HORÁK, Pavel (eds.), 2018. *Republika Československá 1918–1939* [Czechoslovak Republic 1918–1938]. Praha: NLN. ISBN 978-80-7422-643-4.
- HÁJKOVÁ, Dagmar (ed. et al), 2018. *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu* [Hail to the Republic! Official Holidays and Celebrations in the Interwar Period Czechoslovakia]. Praha: Academia. České moderní dějiny [Czech Modern History]. ISBN 978-80-200-2870-9.

- JUDSON, Pieter M., 2016. *The Habsburg Empire: a New History*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press. ISBN 9780674047761.
- JUDSON, Pieter M. & ZAHRA, Tara, 2012. Introduction. In: *Austrian History Yearbook*, pp. 21–27.
- KÁDNER, Otakar, 1929. *Vývoj a dnešní soustava školství*. [Development and Today's Educational System] Praha: Sfinx.
- KASPER, Tomáš, 2018. Škola, církve, stát. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky. [“National” Education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia, pp. 35–41. ISBN 978-80-200-2891-4.
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.), 2018. „Národní“ školství za první Československé republiky. [“National” education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2891-4.
- KASPER, Tomáš & KASPEROVÁ, Dana, 2020. „Nová škola“ v meziválečném československém Zlíně. Ideje, aktéři, místa. [“New School” in Interwar Czechoslovak Zlín. Ideas, Actors, Places]. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3091-7.
- KASPER, Tomáš, HOLÝ, Martin, CARUSO, Marcelo & Markéta PÁNKOVÁ (eds.), 2022. *From School Inspectors to School Inspection. Supervision of Schools in Europe from the Middle Ages to Modern Times*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2523-8
- KLADIWA, Pavel, 2021a. Boj o dítě. Zápis do obecných škol v moravské části Ostravská v první čtvrtině 20. století. [Fight for the Child. Enrolment in Elementary Schools in the Moravian Part of Ostrava in the First Quarter of the 20th Century]. In: *Ostrava. Příspěvky k dějinám a současnosti Ostravy a Ostravská*. 2021, 35 (1), pp. 53–96. ISSN 0232-0967.
- KLADIWA, Pavel, 2021b. Revize tzv. Marchetova prováděcího nařízení [Revision of the so called Marchet Implementing Regulation]. *Časopis Matice moravské* (140) 2, pp. 263–281.
- KONRÁD, Ota & KUČERA, Rudolf, 2022. *Paths out of the Apocalypse. Physical Violence in the Fall and Renewal of Central Europe, 1914–1922*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-289678-0.
- KŘÍŽANOVÁ, Jarmila, 2011. *Městský školní výbor Olomouc 1907–1949. Inventář k fondu*. [Municipal School Committee 1907–1949. Inventory of the Fund]. Olomouc.
- KUDLÁČOVÁ, Blanka, 2018. Národní školství na Slovensku. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky. [“National” Education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia, pp. 125–137. ISBN 978-80-200-2891-4.

- LACH, Jiří, 2003. *Josef Šusta 1874–1945. A History of a Life, a Life in History*. Olomouc.
- MALÍŘ, Jiří, 1993. Der Mährische Ausgleich – ein Vorbild für die Lösung der Nationalitätenfragen? [The Moravian Compromise – a Model for the Solution of Nationality Issues?] In: WINKELBAUER, Thomas (ed.). *Kontakte und Konflikte. Böhmen, Mähren und Österreich. Aspekte eines Jahrtausends gemeinsamer Geschichte*. Horn, pp. 337–345.
- MAREK, Pavel, 2006. *Lex Perek a jeho osud*. [Lex Perek and its Destiny]. In: FASORA, Lukáš, HANUŠ, Jiří & MALÍŘ, Jiří (eds.). *Moravské vyrovnání z roku 1905. Možnosti a limity národnostního smíru ve střední Evropě*. Brno: Matice moravská pro Výzkumné středisko pro dějiny střední Evropy: prameny, země, kultura..., pp. 117–128. ISBN 9788086488363.
- POKLUDOVÁ, Andrea, 2021. *Brněnské školství v kontextu lex Perek*. [Brno Education in the Context of Lex Perek]. *Historica*. Vol. 12, No. 2, pp. 166–196. ISSN 1803-7550.
- POKLUDOVÁ, Andrea & KLADIWA, Pavel, 2023. *The Czech-German Compromise in Moravia. The Cisleithanian Laboratory of the Ethnicization of Politics and Law*. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. ISBN 978-3-631-88425-6.
- POKORNÝ, Jiří, 2018. *Vzdělání a výchova* [School System and Education]. In: *Republika Československá 1918–1939* [Czechoslovak Republic 1918–1938]. Praha: NLN, pp. 337–350. ISBN 978-80-7422-643-4.
- POPELKA, Petr, 1918. *Mocenský transfer, boj o radnice a problém slučování obcí po první světové válce. Příklad národnostně smíšené oblasti Zábřežska*. [Power Transfer, the Struggle for Town halls and the Problem of Merging Municipalities after the First World War. The example of the Ethnically Mixed Area of Zábřežsko]. *Časopis Matice moravské*. Vol. 137, pp. 87–111.
- PUŠ, Ivan, 2017. *Lex Perek a Marchetova prováděcí nařízení. Jejich vznik, aplikace a dobová recepce*. [Lex Perek and Marchet's Implementing Regulations]. *Časopis Matice moravské*. Vol. 136, No. 1, pp. 81–97. ISSN 0323-052X.
- PUŠ, Ivan, 2018. *Olomoučtí Němci 1880–1918*. [The Olomouc Germans 1880–1918], Dissertation. Olomouc: Palacký University Olomouc.
- PUŠ, Ivan, 2022. Ideologische Gegner, oder streng neutrale Aufsichtsorgane? Der deutsche und tschechische Bezirksschulrat in Olmütz in den Jahren 1907–1914. [Ideological opponents, or Strictly Neutral Supervisory Bodies? The German and Czech District School Boards in Olomouc in the years 1907–1914]. In: KASPER, Tomáš, HOLÝ, Martin, CARUSO, Marcelo & MARKÉTA PÁNKOVÁ (eds.), 2022. *From School Inspectors to School Inspection. Supervision of Schools in Europe from the Middle Ages to Modern Times*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 257–266. ISBN 978-3-7815-2523-8.

- ŠIMEK, Jan & BARTOŠOVÁ, Jana, 2018. Školství na podkarpatské Rusi [Education in Carpathian Ruthenia]. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky. [“National” Education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia, pp. 139–158. ISBN 978-80-200-2891-4.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2018. *Kde a jak se učilo – struktura, správa školství*. [Where and How It Was Taught – Structure, Administration of Education]. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky [“National” Education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia, pp. 11–21. ISBN 978-80-200-2891-4.
- ŠPIRITOVÁ, Alexandra, 1993. Ústřední matice školská v letech 1880–1919. [Czech Central School Association in the years 1880–1919 ]. *Paginae historiae: Sborník Národního archivu*. No. 1, pp. 178–195.
- URBANITSCH, Peter, 2011. Der Ausgleich zwischen den Nationen untereinander und zwischen den Nationen und dem Staat in Cisleithanien. [The Compromise between the Nations among Themselves and between the Nations and the State in Cisleithania] In: BEHÁR, Pierre & PHILIPPOFF, Eva (eds.). *Von der Doppelmonarchie zur Europäischen Union. Österreichs Vermächtnis und Erbe*. Hildesheim – Zürich – New York, pp. 63–92. ISBN 9783487145945.
- VELEK, Luboš, 2018. Čěství a rakušanství před rokem 1918: mezi symbiózou a konfliktem [Czechism and Austrianism before 1918: Between Symbiosis and Conflict]. In: HÁJKOVÁ, Dagmar & HORÁK, Pavel (eds.). *Republika Československá 1918–1939* [Czechoslovak Republic 1918–1938]. Praha: NLN, pp. 14–31. ISBN 978-80-7422-643-4.
- VYSKOČIL, Aleš, 2011. *Slovník představitelů politické správy na Moravě v letech 1850–1918*. [Encyclopedia of Representatives of the Political Administration in Moravia in the Years 1850–1918]. Praha: Historický ústav. ISBN 978-80-7286-183-5.
- ZAHRA, Tara, 2011. *Kidnapped Souls: National Indifference and the Battle for Children in the Bohemian Lands 1900–1948*. Ithaca N.Y. Bristol: Cornell University Press. ISBN 978-0-8014-4628-3.
- ZVÁNOVEC, Mikuláš, 2021. *Der nationale Schulkampf in Böhmen*. [The National School Struggle in Bohemia]. Berlin / Boston: DeGruyter. ISBN 9783110723342.



# The Academic Reception of Austrian, German and Swiss Reform Pedagogy Representatives in Hungarian Educational Science in the Interwar Period. Quantitative Content Analysis of the Magyar Paedagogia (1918–1939)<sup>1</sup>



Zoltán András Szabó<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Institute of Education, ELTE Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary  
szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu

Received 28 April 2023

Accepted 20 November 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-008

**Abstract** By remarkably dissenting from the contemporary mainstream educational thinking, reform pedagogy played a pivotal role in shaping the educational landscape of Europe and North America. This influence was also reflected in the professional periodicals of these geographical areas. Focusing on the Central European macroregion, my paper aims at examining the references to the different representatives of three (at least partly German-speaking) countries' reform pedagogy within the pages of the prominent

Hungarian educational journal, Magyar Pedagógia (Hungarian Pedagogy). The study applied computer-assisted deductive content analysis in order to identify the key figures of reform pedagogy in the text of the journal. The results indicate a notable increase in the number of the mentions subsequent to the Trianon Treaty. These reform pedagogy representatives frequently co-occurred in the same writings, with the work school (*Arbeitsschule*) being highlighted as a key nexus where their ideas converged.

**Keywords** reform pedagogy, Central Europe, educational discourse, content analysis, network analysis

<sup>1</sup> The research was supported by the Research Library for the History of Education at DIPF (BBF) – Scholarship Programme (2017).

## Introduction

Though with remarkable dissimilarities among the different geographical areas in this respect, education and schooling can be regarded as an everlasting place of reforms and innovations (Cuban, 1990; Dietrich & Tenorth, 2003; Grunder, 2015; Schiefelbein & McGinn, 2017). These reform endeavours are certainly accompanied by narrower or broader discourses, whose diffusion (cf. Mayer, 2014; Rogers, 2003; Roldán Vera, 2005; Warford, 2017) also can be viewed as a recurring phenomenon. In the last third of the 19th century, a particular realm of these educational reform discourses was the life reform movement, which paved the way for various branches of reform pedagogy at the turn of the 20th century. While numerous studies dealt with the question of reform pedagogy in recent decades (Depaepe, 1993; Németh, 2005; Németh, Stöckl & Vincze, 2017; Oelkers, 2006; Skiera, 2006; for further literature see the summary of Carstensen & Schmid, 2016), the differences in definition, periodization and the (sub)sets of the recognised actors cause several difficulties in empirical approach (cf. Mészáros, Németh & Pukánszky, 2005; Grunder, 2015; Vincze, 2018).

The primary aim of this paper<sup>2</sup> is to investigate the academic reception of the reform pedagogy conceptions originating from the “core countries” of Central Europe’s German-speaking area (namely Austria, Germany and Switzerland) in Hungary between the two world wars. With specific regard to Germany, Henriksen & Nørgaard (1993) underscore the pivotal contribution of Theodor Wilhelm to the critical approach to reform pedagogy. In this region, reform pedagogy is essentially linked to prevailing educational policies, representing the product

---

2 I would like to say thank you to the *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* for selecting me as the recipient of a one-month long international scholarship; I am particularly grateful for the support given by the *employees of the library*. I wish to acknowledge the ideas and remarks provided by the *participants of the research colloquium* at the Humboldt University. I would like to thank my colleagues in the *Research Group for Historical, Theoretical and Comparative Education* (*Eötvös Loránd University – Faculty of Education and Psychology – Institute of Education*). The recommendations given by András Németh and Péter Tibor Nagy and has been a great help in finalising this paper.

of the particular geographic context and the interwar period. Regarding the temporal scope, it is essential to emphasize that although the history of Western European and North American reform pedagogy can be divided into three main periods<sup>3</sup> (Mészáros, Németh & Pukánszky, 2005), due to the significantly differing (educational) development of Hungary after the end of World War II, solely the first two phases' reception can be examined in this particular country.

Although the representatives of the three examined countries' reform pedagogy have already appeared from the turn of the 20th century, the chosen temporal range (1918–1939) enables the examination of the later acting individuals. However, concerning the reception of reform concepts, it is worth noting that the interwar period was an ambivalent developmental phase in both Central Europe and Hungary. Although Austria, Germany and Switzerland had come into focus during the education-related political debates (cf. Garai, 2019; Kotásek, 1996; Nagy, 1997; Szabó, 2017), due to the dominance of the conservative ideology in interwar Hungary, the reform pedagogy appeared fragmentarily in the educational policy discourses.<sup>4</sup> Instead of examining the political arena, this paper directs its attention towards a more open domain, the written communication of educational science; more specifically, this study concentrates on the examination of a professional

---

3 The first phase started in the last decades of the 19th century, and ended with World War I. The second period lasted from the 1920s to World War II, while the third developmental phase dates from 1945.

4 The latter perspective was presented in December 2018 in a research colloquium at Humboldt-Universität zu Berlin (*The Diffusion of Educational Discourses in Central Europe: The Impacts of German and Austrian reform Dialogues on Hungarian Educational Policy in the First Half of the 20th Century*). The current approach was demonstrated in December 2019 at the *Visszhangzó századok* (Echoing Centuries) conference, with a broader temporal scope; the title of the presentation was *A reformpedagógia német, osztrák és svájci képviselői a Magyar Paedagogia című folyóiratban (1922–1942)* (The representatives of German, Austrian and Swiss Reform Pedagogy in the *Magyar Paedagogia* [1922–1942]). Other possibilities of network-based discourse analysis were introduced in my former methodological paper (Szabó, 2017).

journal titled “Magyar Paedagogia” (Hungarian Pedagogy).<sup>5</sup> Analyzing the references to reform pedagogy representatives makes it possible create a map illustrating the diffusion of reform concepts.

Based on the problem statement outlined above, three research questions have been formulated:

1. Which representatives of Austrian, German and Swiss reform pedagogy can be identified in the periodical?
2. How frequently do they occur in the different volumes and subperiods of the chosen temporal scope?
3. What instances of concurrent appearances among the identified individuals can be observed in distinct articles?

## Methods

As mentioned previously, the primary source of the research was the *Magyar Paedagogia*, one of the major national periodicals in the period (Géczi, 2007; Mészáros, 1992). The digitalised volumes of the journal are accessible through the University of Szeged’s ‘SZTE Miscellanea’ repository, where optical character recognition (OCR) technology enables full-text searching. The whole set of the volumes under examination comprises a total of 5432 physical pages.

Based on the above-mentioned subperiods, a tripartite catalogue has been developed, encompassing Germany, Austria and Switzerland. The list incorporate names from different summaries, textbooks and other theoretical and historical works on education (Dietrich & Tenorth,

---

<sup>5</sup> Also worth mentioning, that in this period there existed a strong relationship between educational policy and the academic educational science. This connection was evident in the participation of the university professors in the preparation of education-related regulations: Count Kuno von Klebelsberg, the minister of religion and public education from 1922 to 1931, named three university professors (Ákos Paurer, Ernő Finácy, and Gyula Kornis) as his collaborators during the development of the new secondary school law (cf. Szabó, 2017). The latter one, Kornis had a leading role in (education) policy too: among others, he was a deputy, head of the parliament (in the lower house) and secretary of state. He and the other mentioned scholars often published in the examined periodical, or even participated in the editorial process (namely Paurer and Kornis).

2003; Grunder, 2015; Mészáros, Németh & Pukánszky, 2005; Németh, 2004; Scheipl & Seel, 1987). The catalogue contains the main representatives of reform pedagogy from these countries. Nevertheless, it is notable that, apart from two exceptions – Rudolf Steiner from Austria and Adolphe Ferrière from Switzerland – the remaining figures are of German origin. This distribution can be attributed to the national affiliation of the source works' mentioned individuals (for the possible reasons and consequence, see Hacohen, 2000). It is important to emphasize that Ferrière was born in Geneva, and Mészáros, Németh & Pukánszky (2005) also introduce him in the chapter about the francophone countries. This list was extended by one more person, Ellen Key, as she can be identified as the “origo” of reform pedagogy (Grunder, 2015). Despite her Swedish origins, Key's main work, the *Barnets århundrade* (The Century of the Child) gained early popularity in the German-speaking area, facilitated by its relatively quick translation to this language in 1903. To observe the development from the starting point and to examine the relationships and references to her, she has been incorporated into the catalogue.

Using this list, I performed a deductive, *a priori* code-based, semi-automatic content analysis on volumes of the periodical between 1918 and 1939. In the subsequent chapter, following the categorisation of Kuckartz (2014), the units of analysis were the articles, while the coding and the context units were the different expressions. The basis of the sign-vehicle analysis (Friese, 2012; Janis, 1965; Krippendorff, 2018) was the family names of the actors with unlimited suffixes, in a not case-sensitive way, with all possible (even grammatically incorrect) hyphenations.<sup>6</sup> Since the search was semi-automatic, every finding needed confirmation, which is performed by the author. During this phase, the contextual units of analysis were the relevant articles. During this confirmation process, three main types of codes were assigned manually to the different quotations: the result of the

---

6 This is necessary due to the agglutinative nature of the Hungarian language.

confirmation, document type and the unique identifier (UID) of the writing.<sup>7</sup> The related decision tree is illustrated in Figure 1.

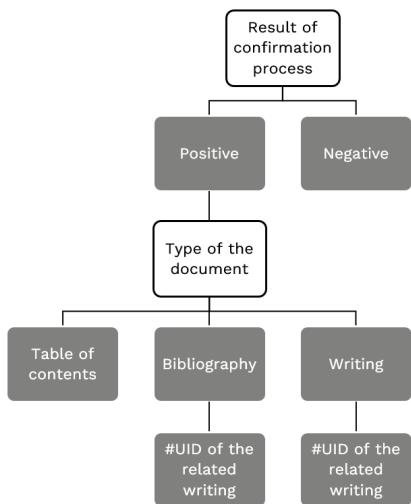


Figure 1. The top-down decision tree of the manual coding process. Questions are marked with white, the answers (labels) are represented in grey.

In addition to the above-mentioned ways of content analysis, I conducted historical network analysis (Barabási, 2016; Brughmans, Collar, & Coward, 2016a; Düring et al., 2009; Grunder, Hoffmann-Ocon & Metz, 2013; Szabó, 2016) in order to reveal the features of the related discourse. Instead of the broader interpretation of historical networks, this study focuses on the more formalized approach (the possible differences are outlined by Knappett, 2016), including centrality measures, as one of the most commonly applied methods in the field of history, which is well-suited for examining impact (Brughmans, Collar, & Coward, 2016b). The analysis and data visualisation have been executed by the 8.4.24.0 version of the ATLAS.ti software and the yEd Graph Editor (version number: 3.19.1.1).

<sup>7</sup> The UID is essential because the splitting of the volumes into separate writings cannot be automated trustworthy.

## Results

### Research Question #1

To answer the first research question – regarding the presence of the representatives of reform pedagogy – it is unavoidable to make a distinction between positive (real) and negative (pseudo-) references. Utilizing the method outlined earlier, 26 individuals were subjected to examination. Consequently, 656 mentions have been identified in the full text of the papers, a figure that was subsequently reduced to 327 after eliminating false detections. The distribution of positive and negative results is depicted in Figure 2.

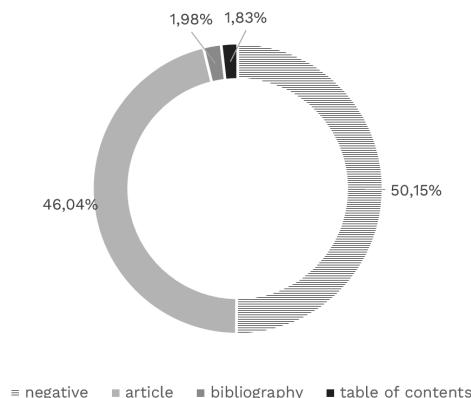


Figure 2. The distribution of the confirmation process' result and the document types. Positive results and its subcategories are marked with gray/black, the negative results are indicated with horizontal lines.

As can be seen in the illustration, a large proportion of the mentions (comprising more than half) cannot be confirmed. The majority of the positive detections were writings (e.g. articles, reviews, reports), but the representatives of reform pedagogy were also identified in bibliographies and table of contents.<sup>8</sup> The detailed results of the search process can be seen below (Table 1).

<sup>8</sup> In this paper, bibliography can be described as list of scientific or other professional works presented separately without any annotation. A table of contents typically includes the representatives when their names appear in the title of a publication or they authored an article for the journal.

Name	Nationality	Automatic detection	Confirmed	Number of related writings
FERRIÈRE, Adolphe*	Swiss	94	94	29
GAUDIG, Hugo	German	13	13	10
GÖTZE, Carl	German	1	0	0
HILDEBRAND, Rudolf	German	62	0	0
JENSEN, Adolf	German	0	0	0
KARSEN, Fritz	German	5	5	4
KAWERAU, Siegfried	German	8	8	4
KERSCHENSTEINER, Georg	German	91	91	46
KEY, Ellen	Sweden	19	5	5
LAMSZUS, Wilhelm	German	0	0	0
LANGBEHN, Julius	German	1	1	1
LEVINSTEIN, Siegfried	German	4	1	1
LICHTWARK, Alfréd	German	0	0	0
LIETZ, Hermann	German	20	10	6
MOLT, Emil	German	66	0	0
OESTREICH, Paul	German	18	17	4
ORFF, Carl	German	12	0	0
OTTO, Berthold	German	26	0	0
PETERSEN, Peter	German	58	58	18
REICHWEIN, Adolf	German	0	0	0
RÜHLE, Otto	German	1	1	1
SCHEIBER, Otto	German	1	0	0
SICKINGER, Anton	German	2	2	2
STEINER, Rudolf	Austrian	145	12	2
TEWS, Johannes	German	9	9	5
WOLGAST, Heinrich	German	0	0	0
Total		656	327	99**

Table 1. The list of the examined individuals (alphabetical order). \* Alternative search expression was employed in the case of Adolphe Ferrière, where the character è (resulting in 0 detections) was replaced by é (yielding 94 detections). \*\* Due to the overlaps among the writings, the total number (99) is differing from the sum of the related articles (138).

### *Research Question #2*

As displayed in Table 1 above, the ratio of the non-appearing individuals is relatively low in the examined discourse (4/26). However, following the confirmation process, this proportion notably increased; resulting in the exclusion of nearly half of the examined individuals (11/26). Although the figure indicates a slight asymmetry between the first and the second phase of the reform pedagogy (7 and 4 mentions, respectively), it cannot be interpreted as a meaningful difference. The majority of the mentions, nearly with equal numbers, are associated with Kerschensteiner and Ferrière, totaling 57% of the references. Nevertheless, it is only an aggregated quantity; the temporal distribution is depicted in Figure 3.

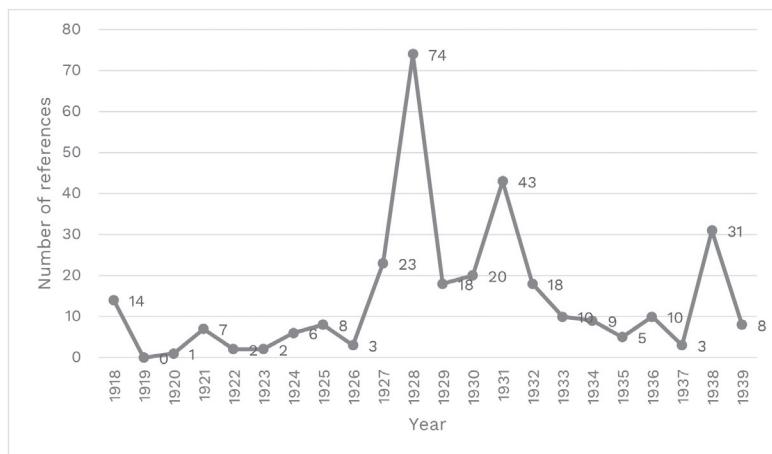


Figure 3. The temporal distribution of the references to the examined individuals.  
Note: Connecting points only helps better visibility.

As evident in the figure, the intensity is varying, with the most concentrated periods occurring in the late 20s and the early 30s. Notably, the year 1928 stands out with a remarkable 74 mentions. The lowest number can be observed in 1919; no references were detected during this year. In total, 315 references (with UID) can be identified ( $M = 14,32$ ;  $SD = 17,04$ ). At the same time, this data (including outliers)

can be considered misleading, as a single representative can be mentioned multiple times within a separate writing.

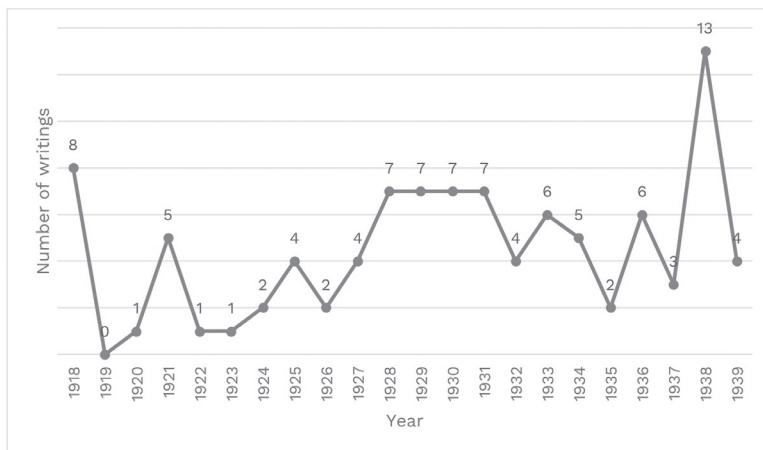


Figure 4. The temporal distribution of those writings, which mention the examined individuals. Note: Connecting points only helps better visibility.

As it can be seen on Figure 4, if the number of the writings ( $N = 99$ ) is taken into consideration, the late 20s and the early 30s were not outstanding, and not even represented the most intensive period. In contrast, the biggest number of references appeared lately, in 1938. However, the period spanning from 1928 to 1932 still showed great strength and a degree of stability in comparison with the whole set ( $M = 4,50$ ;  $SD = 3,04$ ). Although the general intensity can be summarized via these two figures, the individual frequency and the interconnections among the representatives of reform pedagogy required a different approach, namely network analysis.

### Research Question #3

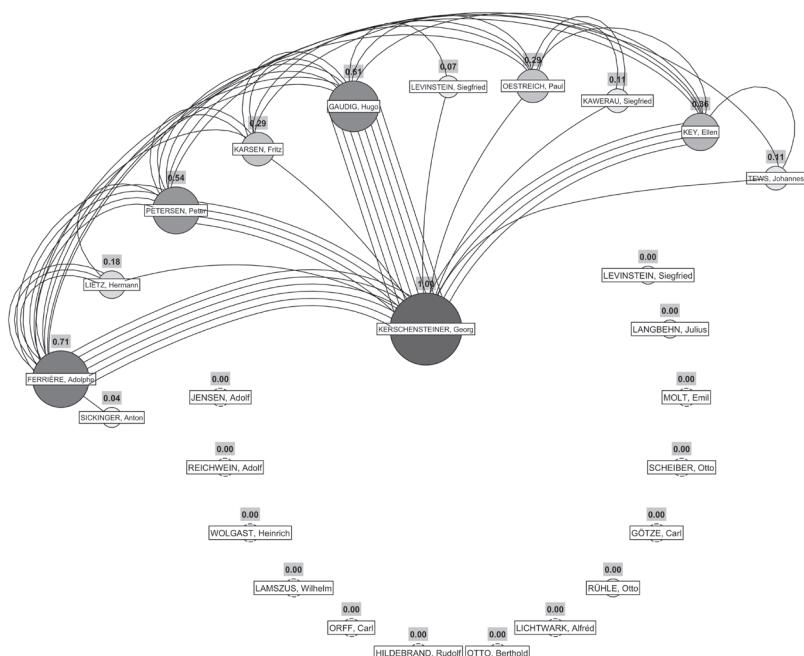


Figure 5. The co-occurrences of the examined individuals. The size of the nodes and the numbers with grey background indicate degree centrality (from 0 to 1). Own edition with yEd software.

As Figure 5 demonstrates, 60 connections (edges) can be identified among the 26 individuals. A general overview of the network shows that certain representatives of reform pedagogy own significantly more relationships than others. The centre of the network is occupied by Kerschensteiner (with 28 mutual appearances), while Ferrière, Gaudig and Petersen also possess numerous references. Nevertheless, 53,85% of the individuals have no connections; either because they are not referred or they do not appear in conjunction with other representatives. Regarding the latter it is important to note that although Langbehn, Rühle and Steiner received references (1–12 respectively), they

always stand alone, or, in other words, they can be regarded as isolated elements in the examined scientific discourse.

## Discussion

### *Interpretation*

Although one can distinguish different subperiods within this nearly two-decade timespan, the references transcend temporal boundaries, and frequently have retrospective functions. The year 1919, immediately following World War I, resulted in the lowest possible value, and 1920, marked by the Treaty of Trianon, and the consequential significant territorial, social and economic losses in Hungary, may have limited the number of foreign patterns' references. After that, depending on the examined variables, a gradual or more rapid increase could be observed. Accordingly, it can be concluded that the second half of the interwar period showed higher intensity, and reached its topmost point at the the year before World War II.

The mentions to the different representatives often appeared together, raising the question that which peculiarities led to these co-occurrences. One potential factor is the work school (*Arbeitsschule*), which could explain the rich interrelations among Gaudig, Oestreich, Petersen, Key and Kerschensteiner. In the contemporary discourse, the *école active* of Ferrière was also mentioned as the French version of work schools (Buzás, 1937), but differences (namely the stronger focus on the biological-psychological development of the child) were also highlighted in this source (regarding further features, see also Mészáros, Németh, & Pukánszky, 2005). It is worth noting that Ferrière and Kerschensteiner had remarkable professional activity in Hungary (e. g. Kerschensteiner's visitations and lectures in Hungary or Ferrière's publications in the *Magyar Pedagógia*), and they also became the honorary member of the Hungarian Pedagogical Society (*Magyar Paedagogiai Társaság*). Interestingly, Ellen Key, often regarded as the starting point of reform pedagogy, did not emerge as the centre of the network.

### *Limitations & Further Development*

Although the digitalised text of the periodicals offers numerous benefits (cf. Kokas, 2014; Moldován, 2014), and the optical character recognition (OCR) performed exceedingly in comparison with the age of the documents, it is crucial to emphasize that the two versions (paper and electronic) are not identical. Because of this, several instances of non-detected names have been discovered during the research process, but because this collection was not produced systematically, it was not included in the total count.

Another limitation of this study is that it focused exclusively on the names of these representatives. Exploring other markers (e.g. title of their works, typical notions, etc.) may help to reveal further discourse patterns.

The third restraint is the limited reliability of the confirmation. Though the automatic detection itself does not necessarily need repeated coding (cf. Janis, 1965), the reliability of the confirmation process can be improved by the invitation of further independent coders. This would help to exclude both intraobserver inconsistencies and interobserver disagreements (Krippendorff, 2004).

The fourth limitation is due to temporal distribution. The current analysis does not take into consideration the years of activity. Because of that, older representatives and/or earlier writings may have a higher chance of being referred by the journal.

A potential way for further development could involve conducting qualitative content analysis of the context surrounding the identified references. This approach may provide additional insights and enrich the study's findings.

### Primary sources

Magyar Paedagogia [Hungarian Pedagogy], 1918–1939. Vol. 27–48. Available at:

[http://misc.bibl.u-szeged.hu/view/type\\_publication\\_full/journal/](http://misc.bibl.u-szeged.hu/view/type_publication_full/journal/)

Magyar\_pedag=F3gia\_=3A\_a\_Magyar\_Tudom=E1nyos\_Akad=E9mia\_Pedag=F3giai\_Bizotts=E1g=E1nak\_foly=F3irata/.

### References

- BARABÁSI, Albert-László, 2016. *Network Science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-1107076266.
- BRUGHMANS, Tom, COLLAR, Anna, & Fiona COWARD (eds.), 2016a. *The Connected Past. Challenges to Network Studies in Archeology and History*. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 978-0198748519.
- BRUGHMANS, Tom, COLLAR, Anna, & Fiona COWARD, 2016b. Network Perspectives on the Past: Tackling the Challenges. In: BRUGHMANS, Tom, COLLAR, Anna, & Fiona COWARD (eds.). *The Connected Past. Challenges to Network Studies in Archeology and History*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 3–19. ISBN 978-0198748519.
- BUZÁS, László. A munkaiskola lényege. Szeged: n.a. Available at: [https://acta.bibl.u-szeged.hu/50194/1/kolozs\\_ped\\_013.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/50194/1/kolozs_ped_013.pdf).
- CARSTENSEN, Thorsten & SCHMID, Marcel (eds.), 2016. *Die Literatur der Lebensreform Kulturkritik und Aufbruchstimmung um 1900*. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 9783837633344.
- CUBAN, Larry, 1990. Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*. 19(1), pp. 3–13. ISSN 0013-189X. Available at: [www.jstor.org/stable/1176529](http://www.jstor.org/stable/1176529).
- DEPAEPE, Marc, 1993. *Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 bis 1914*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN 978-3892714385.
- DIETRICH, Jürgen & TENORTH, Heinz-Elmar, 2003. *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. ISBN 9631627578.
- DÜRING, Marten, BIXLER, Matthias, KRONENWETT, Michael, & Martin STARK, 2011. VennMaker for Historians: Sources, Social Networks and Software. *REDES*. 21(8), pp. 421–452. ISSN 15790185. [http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21\\_8e.pdf](http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol21/vol21_8e.pdf).
- FRIESE, Susanne, 2019. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage Publications. ISBN 978-1526458926.
- GARAI, Imre, 2019. *An Elite Teacher Training Institute: The History of Baron Eötvös József Collegium 1895–1950*. Budapest: ELTE Eötvös Collegium. ISBN 978-615-5371-58-5.

- GÉCZI, János, 2007. A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*. 107(1), pp. 57–66. ISSN 0025-0260.
- GRUNDER, Hans-Ulrich, HOFFMANN-OCON, Andreas, & Peter METZ(eds.), 2013. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1902-2.
- GRUNDER, Hans-Ulrich, 2014. *Schulreform und Reformschule*. n. p.: UTB. ISBN 9783825241810.
- HACOHEN, Malachi Haim, 2000. *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945*. New York, NY: Cambridge University Press. ISBN 978-0521890557.
- HENRIKSEN, Spoet & NØRGAARD, Ellen, 1993. On the Shoulders of Reform Pedagogy? *European Education*. 25(3), pp. 97–104. DOI: 10.2753/eue1056-4934250397.
- JANIS, Irving, 1965. The Problem of Validating Content Analysis. In: LASSWELL, Harold D. et al. (eds.). *Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics*. Cambridge: MIT Press, pp. 55–82. ISBN 9780262620093.
- KNAPPETT, Carl, 2016. Networks in Archaeology: Between Scientific Method and Humanistic Metaphor. In: BRUGHMANS, Tom, COLLAR, Anna, & Fiona COWARD (eds.). *The Connected Past. Challenges to Network Studies in Archeology and History*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 21–33. ISBN 978-0198748519
- KOKAS, Károly, 2014. A periodika-digitalizálás és online szolgáltatás mai gondjai és a szegedi SZTE Klebelberg Könyvtár gyakorlata. *Iskolakultúra*. 24(3), pp. 84–94. ISSN 1215-5233.
- KOTÁSEK, Jiri, 1996. Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*. 31(1), pp. 25–42. ISSN 1465-3435. Available at: [https://www.jstor.org/stable/1503555?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1503555?seq=1#page_scan_tab_contents).
- KRIPPENDORFF, Klaus, 2004. *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. 4th edition. Thousand Oaks, CA: SAGE. ISBN 9780761915454.
- KUCKARTZ, Udo, 2014. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5th edition. Weinheim–Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-6231-1.
- MAYER, Christine, 2014. Circulation and Internationalisation of Pedagogical Concepts and Practices in the Discourse of Education: the Hamburg School Reform Experiment (1919–1933). *Paedagogica Historica*. 50(5), pp. 580–598. ISSN 00309230.
- MÉSZÁROS, István, 1992. Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. *Magyar Pedagógia*. XCII(1), pp. 5–24. ISSN 0025-0260.

MÉSZÁROS, István, NÉMETH, András, & Béla PUKÁNSZKY, 2005. *Neveléstörténet*.

Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris.

ISBN 963 379 997 X.

MOLDOVÁN, István, 2014. A magyar folyóiratok digitalizálása, az összehangolás lehetőségei, digitális átállás. *Iskolakultúra*. 24(3), pp. 76–83. ISSN 1215-5233.

NAGY, Péter Tibor, 1997. *The Social and Political History of Hungarian Education*.

Education and Society PhD School – John Wesley College, Pécs – Budapest.

ISBN 963 200 511 2. Available at: <http://mek.oszk.hu/03700/03797.htm>.

NÉMETH, András, 2004. *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*.

Budapest: Gondolat Kiadói Kör. ISBN 9633893348.

NÉMETH, András, 2005. A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. Összehasonlító

intézménytörténeti elemzés. *Iskolakultúra*. 15(9), pp. 50–70. ISSN 1215-5233.

Available at: <http://real.mtak.hu/36368/1/2005-9.pdf>.

ROGERS, Everett M., 2003. *Diffusion of innovations*. 5th edition. New York,  
NY: The Free Press. ISBN 978-0743222099.

ROLDÁN VERA, Eugenia, 2005. Bridges over the Atlantic: a Network Analysis  
of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-  
independent Spanish America. *Comparativ*. 15(1), pp. 58–93. ISSN 0940-3566.

SCHEIPL, Josef & SEEL, Helmut, 1987. *Die Entwicklung des österreichischen  
Schulwesens von 1750–1938*. Graz: Leykam Verlag. ISBN 978-3701171651.

SCHIEFELBEIN, Ernesto & MCGINN, Noel F., 2017. Introduction: Schooling and  
Education. In: SCHIEFELBEIN, Ernesto & MCGINN, Noel F. (eds.). *Learning  
to Educate. Proposals for the Reconstruction of Education in Developing Countries*.  
Rotterdam: SensePublishers, pp. 1–24. ISBN 978-94-6300-947-8.  
DOI: 10.1007/978-94-6300-947-8\_1.

SKIERA, Ehrenhard, 2006. Über den Zusammenhang von Lebensreform und  
Reformpädagogik. In: SKIERA, Ehrenhard, NÉMETH, András, & György  
MIKONYA (eds.). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*.  
Budapest: Gondolat, pp. 12–23. ISBN 978-963-693-545-0.

WARFORD, Mark K., 2017. Educational Innovation Diffusion: Confronting  
Complexities. In: SIDORKIN, Alexander M. & WARFORD, Mark K. (eds.). *Reform  
and Innovations in Education. Implications for the Quality of Human Capital*. New  
York, NY: Springer. ISBN 978-3-319-60245-5. DOI 10.1007/978-3-319-60246-2.



# Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Soviet Ukraine through the Prism of Child Protection in the 1920s: the Struggle against Unification

Larysa Berezivska<sup>a</sup>

<sup>a</sup> National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Ukraine  
lberezivska@ukr.net

Received 27 March 2023

Accepted 17 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-009

**Abstract** The article reveals the leading ideas of Ukrainian teachers and civil leaders (V. Arnautov, Ya. Chepiha, T. Harbuz, H. Ivanytsia, Ya. Riappo, M. Skrypnyk, O. Zaluzhnyi, etc.) on reforming school education for the sake of development and protection of a child in the Ukrainian Socialist Soviet Republic (USSR) in the 1920s. It has been proven that after the defeat of the Ukrainian Revolution (1917–1921) and the capture of the territory of Ukraine by the Bolsheviks, the pedagogical discourse focused on the idea of creating a new labour school. It should be based on the following principles: labour, active, social

education to protect the child, communist, the principle of Ukrainization and at the same time the imposition of Russification, etc. Ukrainian educators, looking for active methods of teaching children in a labour school, turned mainly to European and world pedagogical science (A. Binet, J. Dewey, F. Freeman, G. Kerschensteiner, E. Meumann, P. Natorp, F. Seidel, Ch. Spearman, W. Stern, L. Terman, E. Thorndike etc.). Pedagogical discourse was aimed at opposing the unification of school education according to the Russian model. The policy of Ukrainization was effective, so the all-Union authorities intensified ideological pressure, seeking to curtail this process. The struggle for the Ukrainian school ended tragically for Ukrainian teachers. This eloquently testifies to how the Soviet ideology during the reform used the ideas of social protection of the child, Ukrainization of the educational process to establish its own ideological and socio-political goals of the totalitarian society.

**Keywords** Ukraine, pedagogical discourse, reforming general secondary education, the principle of social upbringing of a child, Soviet ideology, foreign pedagogical thought, Ukrainization, Russification, unification

## Introduction

During the heroic struggle of the Ukrainian people against the Russian occupiers for the democratic values and independence of Ukraine, the appeal to the history of education, the reinterpretation of events and facts is relevant. The history of the education of Ukraine knows several reforms that have radically changed the school system and, accordingly, affected the education and upbringing of the child. *Inter alia*, this is the reform of the 20s of the 20th century, the causes, achievements and miscalculations of which were presented in the Soviet historiography in the right perspective of the ruling Communist Party. And most importantly, because the Bolshevik forces took over Ukraine, which gained independence during the Ukrainian revolution of 1917–1921. State-building aspirations, pedagogical discourse, achievements of school reform regarding the development of the national education system were nullified. Nevertheless, democratic achievements laid the foundations for the Ukrainization of education in the 20s of the 20th century. The Peoples Commissariat of Education of the Ukrainian Socialist Soviet Republic (hereinafter referred to as the Narcomos of the UkrSSR, abbreviation for Ukrainian Narodnyi Comisariat Osvity) implemented its own model of school education. However, socio-political (the only centralized union power, legislation, ideology within the USSR) and socio-economic (unified economic policy, national economy development plan) realities of the USSR, despite the Ukrainian leadership's desire to preserve its own model of school education, led to its gradual unification in the all-Soviet one, which took place under increased pressure from the Narcomos of the RSFSR (the Russian Soviet Federative Socialist Republic). In these difficult conditions, the pedagogical discourse on the reform of school education unfolded. In what directions should school education in Ukraine be reformed? What principles should form the basis of school education for the protection and development of the child under the new Soviet reality? What foreign experience can be used to reform education?

In the process of historiographic search, we found out that Ukrainian researchers (O. Sukhomlynska, S. Filonenko, 1996) raised the problems of education development in the USSR in 1920–1933 in their works

(Sukhomlynska & Filonenko, 1996). T. Yanchenko revealed the peculiarities of the development of pedology in Ukraine in the 1920s and early 1930s (Yanchenko, 2016). The formation and development of the new educational system in the USSR in the 1920s was revealed by the historian V. Lypynskyi (2001), and the historian V. Borysov (2003) of the general education school in 1920–1933 (Lypynskyi, 2001; Borysov, 2003). Certain aspects of the influence of foreign reform pedagogy on the development of domestic pedagogical thought in the 1920s were characterized by N. Osmuk (2011), S. Polishchuk (2013), (Osmuk, 2011; Polishchuk, 2013). In particular, in our publications we highlighted the organizational and pedagogical principles of reforming school education within defined territorial and chronological boundaries, introduced unknown and little-known sources into domestic and foreign scientific circulation (Berezivska, 2011, 2016, 2019).

At the same time, the ideas of well-known Ukrainian educators and public leaders, whose names were removed from the pedagogical discourse during the Soviet era, regarding the reform of school education in Soviet Ukraine in the 1920s, are not systematically presented. Although their life and educational activity became the subject of research by modern Ukrainian scientists (L. Berezivska, N. Dichek, O. Mikhno, O. Sukhomlynska, etc.), and therefore came back from oblivion to the pages of the new Ukrainian history of education (Berezivska, 2016; Sukhomlynska, Berezivska & Dichek et al., 2005). The electronic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World” of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine presents the lifeline and creative achievements of Ukrainian teachers and reflects the degree of their research in the educational and scientific space<sup>1</sup> (Berezivska, Pinchuk, Hopta, Demyda & Sereda, 2022). Nowdays, in the context of the Russian-Ukrainian war, the question of decolonization of Ukrainian humanitarianism, in particular, a new reading of pedagogical portraits, has been legitimately brought up to date.

---

1 See: <https://cutt.ly/g3nSvpJ>.

The considerations of the Danish researcher Maria Mälksoo regarding the return of the world to the “Ukrainian question”, the emergence of interest in the history of Ukraine during the Russian-Ukrainian war became interesting for our studies. She proves:

“Ukraine is also among the most flagrantly neglected cases of Soviet colonialism due to the allegedly insufficient applicability of the label ‘postcolonial’ to the former Soviet/Russian imperial space.” (Mälksoo, 2022, p. 4).

In general, according to her mind, in science, the issue of post-coloniality of former subjects of the Russian Empire, including post-communist subjects in the former Soviet republics and on the outer outskirts of the Soviet Empire, remains complex and controversial. And it is actually so.

Worthy of attention are the works of the American scholar Matthew D. Pauly, who tried to analyze the education reform in Soviet Ukraine through the prism of the idea of local history in the 1920s. He shows the role of the People’s Commissariat of Education of the Ukrainian SSR in this and rightly notes that, “Throughout the 1920s, the Ukrainian Commissariat of Education maintained a separate, distinct educational system from Russia” (Pauly, 2010, p. 4). He mentions some of the Ukrainian educators (V. Durdukovskyi, H. Hryntko, O. Muzychenco, Ya. Riappo) and tries to show in his writings the peculiarities of the development of the process of Ukrainization in Soviet Ukraine during the studied period (Pauly, 2009). However, in order to understand the changes in the educational space in the USSR in the 1920s, it is worth analyzing the pedagogical discourse on reforming school education in Soviet realities, in which Ukrainian educators hardened by the previous years of struggle for the Ukrainian school took part, especially during the days of the Ukrainian Revolution, proclaimed Ukrainian People’s Republic. This historical period was removed from the Soviet narrative, as we wrote about in our publications (Berezivska, 2022). And in fact, it was at that time that the Ukrainian school, the language, which became the basis of the Ukrainization of education in the 1920s,

was revived. Ukrainian educators actively studied the ideas of foreign reform pedagogy.

To understand the origins of the influence of the ideas of famous American and European scientists on pedology, pedagogical psychology, and experimental pedagogy on the development of education in various European countries, it is advisable to refer to the work of the Belgian scientist Mark Depaepe (Depaepe, 1993). However, Ukrainian education in the 1920s is not mentioned in the that work.

So, the historiographic study of the selected problem made it possible to establish its scientific novelty: pedagogical discourse on the reform of general secondary education in Soviet Ukraine in the 20s of the 20th century was not investigated through the prism of child protection and development. Only with the declaration of independence of Ukraine, historians were able to study this historical segment objectively and comprehensively. In the process of source research, the works of Ukrainian teachers and public leaders of the researched period published on the pages of periodicals were selected and systematized.

The purpose of the article is to reveal the main ideas of Ukrainian educators and public leaders about reforming school education in Soviet Ukraine in the 1920s through the prism of child protection and development. At the same time, we should note that since education was reformed at different stages of historical development in the conditions of the disunity of Ukrainian lands, within the states to which this or that part of Ukraine belonged, there were significant differences in education systems and, accordingly, in their restructuring. Therefore, we analyze the pedagogical discourse regarding the change of the school education system in the 1920s only in Central, Southern, and Eastern Ukraine, i.e., in Dnieper Ukraine, which was first part of the Russian Empire, and later – the Ukrainian People's Republic, and then incorporated in the status of the Ukrainian SSR into the USSR. We do not consider the pedagogical discourse on the territory of Western Ukrainian lands, which until 1917 belonged to Austria-Hungary, and in the 1920s – to Poland, Romania, and Czechoslovakia. This can be the subject of a separate study.

## **Participants of Pedagogical Discourse or Touches to Biographical Portraits of Ukrainian Teachers**

After the defeat of the Ukrainian revolution, Ukrainian educators split into two cohorts. Some were forced to emigrate due to persecution and rejection of Soviet ideology (S. Rusova, P. Kholodnyi, etc.). Others, having believed in the Soviet authorities, in particular in the intentions to develop Ukrainian education based on domestic and foreign experience, continued scientific, public, teaching work in Soviet Ukraine in the 1920s and early 1930s.

Vasyl Arnautov (1881–1938) was a historian, teacher, supporter of Ukrainization. Terentii Harbuz (1891–1939) was a pedagogue, professor, teacher, author of textbooks and manuals for studying the Ukrainian language. Hryhorii Hryntko (1890–1938) was a teacher, social and educational activist, People's Commissar of Education of the UkSSR (1920–1922). Oleksandr Zaluzhnyi (1886–1938) – pedologist, teacher, psychologist, reflexologist. Hryhorii Ivanytsia (1892–1938) was a teacher, the author of textbooks on the Ukrainian language and reading books for labour schools, schools for adults, manuals on the methodology of teaching the Ukrainian language and translation studies. Vasyl Pomahaiba (1892–1972) was a teacher, professor, researcher at the Ukrainian Research Institute of Pedagogy. Yan Riappo (1880–1958) was a teacher and educational activist, Deputy People's Commissar of Education of the UkSSR, creator of the Ukrainian Soviet education system. Mykola Skrypnyk (1872–1932) – political, social and educational leader, People's Commissar of Education of the UkSSR (1927–1937). Ivan Sokolianskyi (1889–1960) was a pedologist and teacher-speech pathologist, Head of the Scientific and Methodological Committee of Social Education Management of the People's Commissariat of the Ukrainian SSR, Ukrainian Research Institute of Pedagogy. Yakiv Chepiha (Zelenkevych) (1875–1938) was a teacher, psychologist, public person, methodologist, theoretician and practitioner of primary education, author of textbooks.

These educators suffered a difficult fate: most were convicted, arrested until execution or exile, shot or had their lives shortened, some were posthumously rehabilitated in 1956–1957. What united them in this era? The desire, as before, to build a Ukrainian school, albeit in

Soviet realities, but on the basis of Western European and American pedagogy. First of all, they fought for the right of the Ukrainian child to study in native language, to study the history, geography, and literature of Ukraine, which helped shape the national outlook. These educators set the tone and directions of the Ukrainian discussion about education, to a certain extent they adapted to political changes, to the rule of the Russian Bolsheviks. Undoubtedly, ordinary teachers, who even in this early Soviet period could express their opinions as practicing educators, took part in the debate on reforming education.

### **The problem of Training and Implementation of School Reform**

Ukrainian educators and public persons were aware of the irreversibility of the Soviet educational reform, therefore *the problems of its training and implementation* were actively discussed. Yakiv Chepiha characterized school reform as fundamental and radical, therefore it cannot be implemented in one year (Chepiha, 1922, p. 224). To his mind, the development of a new labour school will gradually acquire new forms, principles and methods, and will be filled with new content. The teacher highlighted negative trends: the lack of trained teachers, appropriate conditions for new education. He believed that the teacher should develop the individual abilities of the child and hoped for the preservation of the democratic principle in education:

“A teacher in a labour school can be considered as a ferment that supports the fire of spiritual life in a child’s soul, the desire to act, search, work, create and regulates the discovery of his abilities, appetite, and desires” (Chepiha, 1922, p. 215).

It was Yan Riappo who most fully characterized the course, organizational and content foundations, and prospects of school reform in the 1920s. To his point of view, it was necessary to change and rebuild the organizational forms of education and training, to fill them with new content, vigorously rejecting capitalist elements and developing socialist elements (Riappo, 1927, p. 30). He identified the factors that influenced the need to build a Soviet Ukrainian education system

fundamentally different from the Russian one: Ukraine began its Soviet construction later than the RSFSR (Soviet power was established there in 1917 after the October Revolution), so it already had relevant experience; the polarity of views regarding the vectors of the development of Ukrainian education among teachers and heads of education; crop failure, famine; thousands of homeless children; there was a great need for qualified workers. The basis of the education system was the “Scheme of Education of the Ukrainian SSR” by H. Hryanko, aimed at the development of professional education, which was needed by the economy of Ukraine, such as: large-scale industry (coal, ore and metal industry), mechanization of agriculture (Riappo, 1927, p. 34). By the way, the creation of H. Hryanko’s educational concept, which he presented in Ukrainian, Russian, and German, was influenced by the reform events taking place in Western Europe and directly by the ideas of the German teacher G. Kerschensteiner (Vaskovych, 1996, pp. 147–162, 153).

Ya. Riappo argued:

“a million-strong army of homeless children mutilated in the civil war stood in front of the Narcomos of the UkSSR; he naturally became a supporter of social education of children. [...] The main task in Ukraine at that time was not education, but nutrition and upbringing, organization of that child. An orphanage was declared the organizational form of social upbringing, and the children’s communist movement became the foundation of social education” (Riappo, 1927, p. 34).

The pedagogue explained the essence of the Soviet educational reform as the “reconstruction of the old heritage”, proposed to eliminate grammar schools and universities “as the central fortress of feudalism”. Instead, a single system of social education for children aged 4–15 years was introduced – a kindergarten, an orphanage, a single labour monotechnical 7-year labour school.

Summarizing the development of school education in Ukraine, Ya. Riappo outlined the following achievements: the introduction of

Ukrainization and the transfer of all institutions and schools to the Ukrainian language of instruction; provision of educational needs of national minorities; activation of teachers and emergence of new teaching methods; repurposing a general education school into a vocational school; the introduction of general compulsory education for children aged 8–12 and the prospect of introducing a general seven-year school. The following problems stood in the way of the reform: overworked teacher; low financial support, insufficient professional level; crisis in the construction of new schools, etc. In general, Ya. Riappo characterized the school reform as a “revolutionary assault”, “a colossal destruction”, “the construction of colossal structures” (Riappo, 1927, pp. 121–125).

Pedagogical discourse broke out between Ukrainian educators – supporters of the principle of professionalism – and Russian – supporters of polytechnicism. The difference in opinion was that, according to Ukrainians, secondary school has to be built not on the basis of general education, but on the basis of vocational school (Riappo, 1927, pp. 37–38).

We present the ideas of ordinary teachers regarding the unification of the Ukrainian and Russian education systems, expressed in the pages of the magazine *Shliakh osvity* [Path of Education]. For example, M. Kravchenko approved the following discussion, “[...] for the first time we are faced with the fact of a broad discussion of the education system of the Soviet republics. Until now, issues of the education system as a whole have never been discussed by the general public”. Further, evaluating the positive and negative sides of both systems, he noted that after making certain corrections to the Ukrainian education system, it “has all the data to transform it from the system of a certain Republic to the system of the entire Soviet Union” (Kravchenko, 1928, p. 54). A. Kostiuchenko expressed the following opinion, “[...] corrections are needed in the education system of the UkSSR. Only the pedagogical vertical requires a radical break. In general, the educational system of the UkSSR should remain in the same state as it was. Practice has shown its viability” (Kostiuchenko, 1928, p. 57).

We present several opinions of educators who took part in the discussion on the pages of the weekly supplement *Vyrobnicha dumka* [Productive Opinion] of the newspaper *Narodnyy uchitel'* [People's Teacher]. “[...] the Ukrainian educational system approached the matter much more correctly, more truthfully defined the ways to solve the problem of public education. Acquiring certain labour qualifications is what should be the main focus of educational work” (Zelenskyi, 1928, p. 3). “The construction of the education system according to the scheme of the RSFSR and the BSSR cannot withstand criticism: firstly, the 9-year school of the RSFSR is the same grammar school of the old days, then students enter the university being completely unfamiliar with production and practice... According to our system of general education, a seven-year school or an equal to given amount of knowledge one will provide cultural training for personnel performing simple operations, then polytechnic schools that will be polytechnicized will provide training for highly qualified workers, [...] higher technical schools will provide training for functional engineers in a narrow field of management, and institutes – to engineers and production organizers” (Pysarenko, 1928, pp. 5–6). “The unification of the system should give an advantage in this direction to our education system in Ukraine [...], it is necessary to leave the Ukrainian system stable as a whole: 4 years of the 1st concentr and 3 years of the 2nd concentr” (Skurativskyi, 1928, p. 7). Summarizing the discussion, the editors of the newspaper *Narodnyy uchitel'* [People's Teacher] noted that the majority of educators recognized the Ukrainian education system as correct and in line with the main political and economic tasks of Soviet construction (Systemu osvity, 1928, pp. 10–11).

V. Pomahaiba used the concept of “improvement” or “changes” in the Soviet education system. To his mind, it is expedient to carry out reforms based on the experience of the West and America (Pomahaiba, 1928). Compulsory education of children should start from the age of 7. The educational process was to be based on the principles of conformity to nature, monism. Pomahaiba, like Ya. Riappo, argued the differences between the contemporary Ukrainian and Russian education systems. Ukrainian educators tried to defend a special system of

Ukrainian education different from the Russian one under the pressure of unification (Pomahaiba, 1928).

It should be noted that the pedagogical discourse of the studied period differed from the discussions of previous years primarily by the introduction of Soviet rhetoric: “proletarian dictatorship”, “worker-peasant power”, “bourgeois”, “bourgeois countries”, “bourgeois pedagogical thought”, “bourgeois school”, etc. Ukrainian educators could not avoid these definitions, which were completely uncharacteristic of their work before 1920.

### **Principles, Content, Methods, Structure of the Soviet School**

We should point out that the reform of the Soviet school began after the defeat of the Ukrainian Revolution and the capture of Ukraine by the Bolsheviks in 1921. And in Russia – after the October Revolution of 1917. However, we will not see in the pedagogical discourse even a mention of the Ukrainian Revolution (1917–1921), the development of Ukrainian statehood, the creation of a Ukrainian school. For example, Ya. Riappo avoids considerations about this period and its significance for Ukraine. At the same time, he leans towards Soviet rhetoric and portrays the October Revolution as the liberator of numerous nationalities enslaved under the tsars, including the Ukrainian nationality (Riappo, 1927, p. 103). This testifies to the fact that the Soviet government, from its first days, falsified the history of Ukraine, leveled the national consciousness of the Ukrainian child, and shaped the worldview of the Soviet man.

Pedagogical discourse unfolded on the issue of the *state educational policy* of Soviet Ukraine. To the point of view of Yakiv Chepiha, it should be based on the following provisions, “1) to preserve the spiritual wealth of the people and provide ample opportunities for revealing their creativity in the field of cultural development; 2) take care of increasing the economic well-being of the people; 3) to satisfy the various interests of the numerous inhabitants of the state in their national, political and legal demands and 4) to carry out the general tasks of the state in full agreement with universal human aspirations. These four provisions are the basis of the healthy life of the state organism”

(Chepiha, 1922, p. 210). And precisely such social foundations at that time were extremely important for the Ukrainian people, but did not correspond to the all-Union postulates of assimilation and unification.

During the Ukrainian Revolution, the Ukrainian governments introduced *universal compulsory primary education* (1919), but this achievement of the Ukrainian governments was ignored by the Bolshevik authorities. However, this issue required further practical solutions, that's why it became a component of the pedagogical discourse in Soviet times. V. Arnautov believed that the state had the appropriate resources for the introduction of universal mandatory free four-year education. At the same time, he noted that paid education did not correspond to the nature of worker-peasant power (Arnautov, 1928, p. 21). M. Skrypnyk wrote about the importance of eliminating illiteracy, building new schools, and training teachers (Skrypnyk, 1927).

During this difficult time of Soviet power, Ukrainian educators continued to actively discuss the theme of the *development of the Ukrainian school, the Ukrainization of the educational process*. The term “new Ukrainian school”, which was widely used by Ukrainian educators before the establishment of Soviet power, disappeared from the pedagogical discourse. However, the concepts of “new school” and “new labour school” appeared. In this context, the preservation of *the native language and Ukrainian studies subjects* remained an important issue. And this issue was covered by periodicals during at least the first 10 years of the Soviet era. Educators noted the great achievements of the Ukrainization process. The Ukrainian language and literature were included in the curricula of all types of schools, these subjects became the object of careful methodical study, corresponding retraining of the intelligence in Ukraine (Ivanytsia, 1927).

Marking the achievements of the Ukrainization of education at the early stage, A. Prykhodko drew attention to the negative trend, “[...] by implementing the national policy in Ukraine and reviving Ukrainian culture, the party turns it into a weapon, which is used to forge the ideology of communism” (Prykhodko, 1927, p. 15). At the same time, the creation of textbooks in the Ukrainian language, a huge academic dictionary of the living language and 34 terminological dictionaries,

which were supposed to lay the foundations of the modern Ukrainian language, were positive. The Ukrainian Academy of Sciences (founded on June 21, 1921, now the National Academy of Sciences of Ukraine – L.B.) played a major role in this process (Prykhodko, 1927).

In the context of defending the interests of the Ukrainian people, fighting against their assimilation, M. Skrypnyk rightfully argued that Russians are a national minority in Ukraine. He was the inspirer of Ukrainization, education in native language. At the same time, he was concerned about the importance of studying the Ukrainian language in schools of national minorities (Skrypnyk, 1931, p. 25). Ya. Chepiha opposed the Russification of national minorities, “In our country, the Russification of the children of this national minority is often held in the schools of national minorities” (Skrypnyk, 1931, p. 26).

### *The Labour Principle as the Basis of the New School*

One of the most discussed principles of that time is the *labour* one. It was supposed to become thorough in the educational process of the *labour school*. Only when the work is interesting, the child receives joy from it and satisfaction with the achieved results (Chepiha, 1922, p. 212). Chepiha defined forms of work for students to acquire knowledge: field, kitchen-garden, garden, school workshop, plant, factory, etc. Knowledge of academic subjects is acquired during active and creative learning, observing the life of plants and animals, thanks to excursions to the field, forest, lake, river, social centers, museums, etc. It is important to combine sculpting and drawing with such subjects as the native language, arithmetic, natural science, geography, history, etc. Clubs, recitation, dramatization, school theater, singing, music, sports are effective for creative learning. Activity is closely related to the labour principle. The school should not break the child's nature (Chepiha, 1922).

The labour school was considered as a school of the future, based on the ideas of the American teacher and psychologist J. Dewey (1859–1952), the German teacher G. Kerschensteiner (Arnautov, 1927). To implement labour and active principles, educators turned to experimental pedagogy, which was to be based on the results of studying

the child using scientific methods of questionnaires, observation, and testing.

### *Pedology and Active Learning Methods*

*Pedology as the basis of reforming school education* has become a popular issue in pedagogical discourse. It arose within the framework of experimental pedagogy as a special science about children and as a synthesis of psychological, anatomical-physiological, biological, sociological knowledge about child development. At that time, the Narcomos of the UkrSSR, looking for ways to solve pressing problems, turned to the ideas of Western Europe, the United States, and the republics of the USSR. Experience was actively exchanged. Thus, in 1922, People's Commissar of Education H. Hryntko visited several Western European countries (Austria, Germany, France, Czechoslovakia), where he got acquainted with the activities of many educational institutions and with "authoritative representatives of various pedagogical currents" (*Narodnyi komisariat*, 1924, p. 37–38). Foreign experience in the field of pedology was highlighted in Ukrainian periodicals, translations of works on pedagogy and psychology were published. In 1925–1926, famous pedologists O. Zaluzhnyi, I. Sokolianskyi, V. Protopopov, and Ya. Chepiha paid working visits to Germany, the USA, and the RSFSR (Yanchenko, 2016, p. 241).

They tried to find and implement active learning methods (test method, Dalton plan, etc.). It is about the views of American psychologists and educators: Edward Lee Thorndike (1874–1949), Frank Freeman (1880–1961), Lewis Terman (1877–1956); French positivist-psychologist Alfred Binet (1857–1911); German psychologists and educators: Ernst Meumann (1863–1915), William Stern (1871–1938), the English psychologist Charles Edward Spearman (1863–1945), and others.

According to O. Zaluzhnyi, "the task of the test methodology is to determine whether a child or an adult has this general ability and the ability to study or for one or another profession and to measure this ability" (Zaluzhnyi, 1926). He defined the types of tests: Intelligence Tests, Standardized Scholastic Tests, Vocational, Physical Tests for measuring physical ability, Tests for Determining character, etc. The

most developed, as the teacher reported, were Giftedness Tests and School Tests.

Reflecting on the concept of “giftedness”, he appealed to the ideas of foreign scientists (Binet, Freeman, Meumann, Stern, Thorndike, etc.). In particular, he gave the interpretation of the concept of “giftedness” authored by A. Binet, “as a healthy understanding of facts and phenomena, as initiative, as the ability to adapt to the environment”. The most complete description of giftedness, according to Zaluzhnyi, was made by F. Freeman: “Giftedness can be considered as the ability to successfully adapt with the help of those traits that we usually call intellectual” (Zaluzhnyi, 1926, p. 65). According to Stern, “giftedness is the general ability of an individual to adapt his thinking to new needs. This is the ability or flair of the organism to successfully (adequately) adapt to new circumstances”. According to Terman, giftedness is something other than the ability to think abstractly.

In the columns of periodicals, educators (Arnautov, Harbuz, Zaluzhnyi, Chepiha) discussed *the complex system of education* (structure, programs, methods), which caused a decrease in formal knowledge, and the subject system of education. T. Harbuz considered the complex system as an organization of the pedagogical process, which will cause in the students of the labour school the necessary reactions, reflexes, norms of behavior and orient the school towards the children’s communist movement. As he argued, the basis of complex programs, “[...] is the principle of regional studies in the understanding of regional studies as the economy of the local region, and not as elements of only the historical-ethnographic natural sciences of the local region; in the same way, complex programs give the labour school a truly industrial bias, since production, and with it all socio-political and household forms of life connected with production, are taken as the basis of the pedagogical process, as the basis of complex programs” (Harbuz, 1925, p. 76). Among the industrial complexes, along with the topic of health care, political complexes are proposed (the October Revolution, the death of Lenin, May Day, etc.), which indicates the politicization of the child’s consciousness. According to Ya. Chepiha, it is necessary to reduce the number of complexes in order to increase formal knowledge

(Harbuz, 1925, p. 78). I. Sokolianskyi considered complexes a means of acquiring knowledge (Sokolianskyi, 1926, p. 14).

The basis of a complex approach to the organization and content of the educational process was pedology. The socio-genetic direction spread in Ukraine (in contrast to Russia, where the biogenetic approach prevailed) (Sukhomlynska et al., 1996, p. 136). From the mid-1920s, most scientists began to favor an environmental approach to the study of childhood. T. Pasika wrote, “Soviet pedology and pedagogy base their work on sociobiological aspects of determining child behavior and child development, which is fully justified by the materialistic science of the proletariat” (Pasika, 1928, p. 5). He believed that pedagogy should rely on pedology in order to educate the “new socialist man” (Pasika, 1928, p. 9).

As we can see, in the pedagogical discourse of the Soviet era, the national, labour and active pedagogical principles were filled with a different meaning through the prism of building a communist society. Due to the large number of street children who needed protection, a new principle – social upbringing – was actualized in the works of educators.

### *Social Upbringing is a New Principle of Soviet School Education*

The principle of social upbringing is closely related to the labour principle. As V. Arnautov noted, the term “social upbringing” is of Western European origin, based on the ideas of German educators P. Natorp (1854–1924) and F. L. Seidel (1821–1896). It is broader than the term “labour school” and includes measures of the state and proletarian society in the direction of proper upbringing of children, class consciousness (Arnautov, 1927, p. 20). Ya. Chepiha interpreted it as the motto of the new school. The idea of social upbringing is intertwined with the ideals of the community, accompanied by activity and self-activity. The teacher defined the forms of social upbringing: guarding and being on duty; decorating the school; school order and division of labour; self-help of students; correspondence; children’s magazine; games and toys; school holidays; farm; collective field, vegetable garden, garden; excursions; school museum; educational clubs; theater; self-management. Ya. Chepiha tried to specify his previous ideas of the pre-Soviet

era in accordance with the new structure of Soviet school education. He argued that the “child’s freedom” should be realized in a labour school. At the same time,

“holidays should be combined with important moments in the life of the school – not with religious holidays, as it was in the old school, but with holidays of public and political life” (Chepiha, 1922, p. 15).

Communist ideology leveled the nature of childhood, “[...] childhood came under the influence of a strong communist youth organization... The social upbringing of children became the upbringing of class consciousness, consciousness of the tasks of the proletariat” (Arnautov, 1927, p. 21). In Ukraine, no one doubted the orientation of the labour school to the children’s communist movement as a perfect form of social upbringing” (Harbuz, 1925, p. 80). It is obvious that under the slogan of protecting the child, the principle of social upbringing was imbued with communist propaganda.

The process of development of social pedagogy in the 1920s in Ukraine had its own characteristics, which were determined by the task of socialist construction. Soviet pedagogy, first of all, had to solve the issue of educating the young generation in the communist spirit, forming citizens of a new society. Thus, the idea of social pedagogy was transformed in the Soviet Union into a kind of theory of “social education” – “sotsvykh” (“sotsial’ noho vykhovannya”), which, on the one hand, continued the traditions of domestic pedagogical science and absorbed the latest achievements of foreign pedagogy (methods of studying childhood problems, in particular, relations “the child – the team”), and, on the other hand, it had the character of ideological indoctrination (Osmuk, 2011).

### **Ideas of Foreign Reform Pedagogy in the Development of School Education in Ukraine**

As we can see, the pedagogical discourse regarding the educational reform in Ukraine in the 1920s was more focused on foreign experience

than on national traditions (Berezivska, 2011, p. 190). Among the reasons, it is worth identifying the efforts within the framework of the Sovietization of education to preserve the Ukrainian education system, different from the Russian one, based on the principles of European and American pedagogy. The pedagogical discourse was influenced by experimental pedagogy (A. Binet, W. Lay, E. Meumann, E. Thorndike, etc.), pragmatic pedagogy (J. Dewey), the concept of labour school (G. Kerschensteiner), social pedagogy (F. Seidel, P. Natorp and others).

It was H. Hryanko as the head of education who contributed to the comprehensive study of foreign pedagogic ideas for the development of the Soviet school. In the rather controversial article “Our Way to the West” (1923), he wrote, “the historically achieved level of cultural development of Central European countries is immeasurably higher than the level at which we began our Soviet history and, in particular, the matter of education in the broadest sense of the word, pedagogical technique, their pedagogical culture and culture are immeasurably higher” (Hryanko, 1923, p. 15). Using Soviet rhetoric, he argued that “[...] Europe has rich scientific and pedagogical experience, which is determined by fruitful traditions of scientific developments in psychology, psychophysiology, psychotechnics” (Hryanko, 1923, p. 15). He proposed a program of measures to establish relations between the governing bodies of Soviet education and the best representatives and organizations of pedagogical thought in Western Europe: correspondence and personal communication, sending materials; establishment of connections between pedagogical journals, experimental institutions; foreign business trips, etc. (Hryanko, 1923, pp. 17–18).

The study and creative use of foreign experience by Ukrainian educators became a continuation of the traditions of the pedagogical discourse of the era of the Ukrainian Revolution (1917–1921). This contributed to the development in the Soviet pedagogical discourse of the ideas of the labour school (V. Arnautov, Ya. Chepiha, Ya. Riappo, etc.), pedology (Ya. Chepiha, I. Sokolianskyi, O. Zaluzhnyi, etc.), social pedagogy and education (H. Hryanko, Ya. Riappo, O. Zaluzhnyi, etc.) and the establishment of a purely Ukrainian reform direction – national education (Ya. Chepiha, H. Ivanytsia, etc.).

It is important that the educational policy of the USSR in the 1920s promoted the study of European and American pedagogical thought, hoping to build school education on democratic and humanistic values. The Foreign Editorial Commission, which worked in Germany (1921–1923) and Czechoslovakia (1924–1925) provided significant organizational and scientific and pedagogical support for Ukrainian educators (Osmuk, 2011, p. 15).

However, in the early 1930s, a series of party decrees unified Ukrainian education into a Soviet one based on the Russian model. Most of the ideas of foreign reformist pedagogy were removed from the pedagogical discourse or adapted to the Soviet needs of the closed communist space.

## Conclusions

Thus, after the defeat of the Ukrainian Revolution (1917–1921) and the capture of the territory of Ukraine by the Russian Bolsheviks, in the 1920s the pedagogical discourse concentrated on the idea of creating a new labour school. The result of the discussion in the media was the development of a completely new Soviet system of school education – social education, upbringing of children aged 4–15 years – kindergarten, orphanage, a unified labour monotechnical 7-year labour school. School education should be based on the following principles: labour, active, social upbringing to protect the child, Communist, the principle of Ukrainization and at the same time the imposition of Russification, pedocentric for the formation of a “new person”, unified school; free and compulsory education. The attempt of Ukrainian educators to combine national and communist principles, as history shows, was a tragic mistake.

Ukrainian educators (V. Arnautov, Ya. Chepiha, T. Harbuz, H. Ivanytsia, Ya. Riappo, M. Skrypnyk, I. Sokolianskyi, O. Zaluzhnyi, etc.) proposed ways to solve the problems of school education: taking into account world and European experience, Ukrainization the educational process, meeting the educational needs of national minorities, meeting the needs of society and the child, training teachers for reforms, building new schools, introducing active methods and forms

of education, etc. They relied on their own work and practical experience. They appealed mainly to world pedagogical science (A. Binet, J. Dewey, F. Freeman, G. Kerschensteiner, E. Meumann, P. Natorp, F. Seidel, Ch. Spearman, W. Stern, L. Terman, E. Thorndike, etc.) Pedagogical discourse was aimed at opposing the unification of school education according to the Russian model. The process of Ukrainianization was effective, therefore, seeking to curtail it, the All-Union authorities increased ideological pressure. This eloquently shows how the Soviet ideology of the 1920s during the reform used the ideas of social protection of the child, pedology, the Ukrainianization of the educational process to establish its own ideological and socio-political goals of the totalitarian society, and how under the pretext of aid and humanization of education, child upbringing and education, educational activity were dehumanized. In the Soviet ideological landscape, the child was considered as a subject of politics. For Ukrainian educators, actually "barred" by Soviet ideologues, the struggle for the Ukrainian school finished tragically – repression, mutilated lives or even death, removal of their names and ideas from the scientific space. And the year of death of most of them (1937–1939) reminds us of this. The ideas of foreign reformist pedagogy about experimental pedagogy, pedology, and active learning methods, which became especially widespread in the educational theory and practice of Ukraine in the 1920s, were considered in the subsequent Soviet discourse as manifestations of bourgeois ideology. For 70 years, until the declaration of independence in 1991, the Soviet power dominated the territory of Ukraine, which with the aim of assimilating the Ukrainian nation into the mytho-Soviet people, continued a systematic Russification policy regarding all social components, primarily education, through the prism of communist propaganda as the basis of a totalitarian society. Currently, the ideas of Ukrainian teachers regarding the reform of school education in Soviet Ukraine of the 1920s, and foreign scientists who influenced the pedagogical discourse, were actualized during the development of the New Ukrainian School. A comparative analysis of these ideas may be the subject of a new scientific study.

### Literature

- ARNAUTOV, V., 1927. Radianska trudova shkola ta yii evoliutsia za 10 rokiv [The Soviet Labour School and its Evolution over 10 Years]. *Radianska osvita*. No. 11, pp. 16–23.
- ARNAUTOV, V., 1928. Problemy zahalnoho pochatkovoho navchannia na Ukraini [Problems of General Primary Education in Ukraine]. *Shliakh osvity*. No. 8–9, pp. 10–21.
- BEREZIVSKA, L. D., PINCHUK, O. P., HOPTA, S. M., DEMYDA, Y. F., & SEREDA, K. V., 2022. Creation of Information and Bibliographic Resource “Outstanding Educators of Ukraine and the world” and its Influence on the Development of Digital Humanities. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 87, No 1, pp. 1–17. Available at: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4825>. ISSN: 2076-8184.
- BEREZIVSKA, Larysa, 2011. *Reformy shkilnoi osvity v Ukrainsi u XX stolitti: dokumenty, materialy i komentari. Navchalnyi posibnyk dla studentiv vyshchyknavchalnykh zakladiv. Khrestomatiia* [Teaching Reform Education in Ukraine in the Twentieth Century: documents, materials i comments]. Luhansk: Luhansk Taras Shevchenko National University. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/9770/1/posibnyk.pdf>. ISBN 978-966-617-253-5.
- BEREZIVSKA, Larysa, 2016. Idea of National Education of Children and Youth in Yakiv Chepiha's (1875–1938) *Pedagogical Works. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. 4, Iss. 79, pp. 7–10. Available at: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Idea-of-National-Education-of-Children-and-Youth-in-Yakiv-Chepihas-1875-1938-Pedagogical-Works-L.-D.-Berezivska.pdf>.
- BEREZIVSKA, Larysa, 2019. *Reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v Ukrainsi u XX stolitti kriz pryzmu dzereloznavstva. Naukovo-dopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchyk* [Secondary Education Reform in Ukraine in the 20th century: Through the Prism of Source Study: Scientific auxiliary bibliographic index]. Vinnytsia: Tvor. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/716674/>, <http://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=20781>. ISBN 978-966-949-069-8.
- BEREZIVSKA, Larysa, 2023. Pedagogical Discourse on the New Ukrainian School 1917–1921: Using Newly Gained Independence to Reach out to the World's Ideas after the Fall of the Russian Empire. *History of Education*. Vol. 52, Iss. 1, pp. 17–31. Available at: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2126532>. ISSN 1464-5130 (online).
- BORISOV, Vladyslav L., 2003. Foundation and Development of the Comprehensive School in Ukraine in 1920. Doctoral Theses. Dnepropetrovsk, Dnipropetrovsk's National University. Available at: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124047362>.

- CHEPIHA, Ya., 1922. *Azbuka trudovoho vykhovannia y osvity. Osnovy orhanizatsii trudovoi shkoly z metodolohiieiu pochatkovoho navchannia. Pidruchnyk dla pratsivnykiv riznykh ustanov sotsialnoho vykhovannia, studentiv instytutiv narodnoi osvity i uchニiv pedahohichnykh shkil [ABC of Labour Training and Education. Basics of Organizing a Labour School with the Methodology of Primary Education. A textbook for employees of various institutions of social education, students of public education institutes and students of pedagogical schools]. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo.*
- DEPAEPE, Marc, 1993. Zum Wohl des Kindes?: Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Leuven University Press. ISBN-10: 389271438X.
- HARBUZ, T., 1925. Etapy v rozvytkovi kompleksovykh prohram [Stages in the Development of Complex Programs]. *Shliakh osvity*. No. 9, pp. 74–81.
- HRYNYKO, H., 1923. Nash put na Zapad [Our Way to the West]. *Shlyakh osvity*. No. 7–8, pp. 1–19.
- IVANYTSIA, H., 1927. Desiat rokiv roboty v spravi vykladannia ukrainskoi movy y literatury [Ten Years of Work in Teaching Ukrainian Language and Literature]. *Shliakh osvity*. No. 11, pp. 33–48.
- KOSTIUCHENKO, A., 1928. Za korektyyy osvitnoi systemy [For Corrections of the Educational System]. *Shliakh osvity*. No. 12 (80), pp. 54–57.
- KRAVCHENKO, M., 1928. Hromadska dumka na Ukraini pro systemu osvity [Public Opinion in Ukraine about the Education System]. *Shliakh osvity*. No. 12 (80), pp. 22–54.
- LYPYNSKYI, Vitalii V., 2001. *Formation and Development of New System of Education in the UkSSR (Ukrainian Soviet Socialist Republic) in the 1920 s*. Doctoral Theses. Donetsk, Donetsk National University. Available at: <http://irbis-nbuv.gov.ua/aref/20081124047239>.
- MÄLKSOO, Maria, 2022. The Postcolonial Moment in Russia's War Against Ukraine. *Journal of Genocide Research*. Published Online: 11 May 2022. Available at: <https://doi.org/10.1080/14623528.2022.2074947>.
- Narodnyi komisariat osvity USRR, 1924. *Narodna osvita na Vkraini. Chastyna 1 [Public Education in Ukraine]*. Kharkiv: Chervonyi shliakh.
- [No Authors], 1928. Systemu osvity USRR – na obhovorennya mas [The Education System of the UkSSR – for Discussion by the Masses]. *Vyrobnycha dumka. Tyzhnevyyi dodatok do hazety «Narodnyi uchytel»*. No. 47 (145), Nov. 21, pp. 10–11.
- OSMUK, N. H., 2011. *Ideas of Reformist Pedagogy in Studies of Ukrainian Educationalists of the 20s – early 30s of the 20th century*. PhD (Pedagogy) Thesis. Sumy, A. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

- PASIKA, T. S., 1928. Pedolohiia y sotsialne vykhovannia [Pedology and Social Upbringing]. *Biuleten Kyivskoi okruhovoi inspektury narodnoi osvity*. Iss. 1–2, pp. 3–9.
- PAULY, Matthew D., 2009. Tending to the “Native Word”: Teachers and the Soviet Campaign for Ukrainian-Language Schooling 1923–1930. *The Journal of Nationalism and Ethnicity*. Vol. 37, Iss. 3, pp. 251–276. Available at: <https://doi.org/10.1080/00905990902867355>.
- PAULY, Matthew D., 2010. Teaching Place, Assembling the Nation: Local Studies in Soviet Ukrainian Schools During the 1920s. *History of Education*. Vol. 39, Iss. 1, pp. 75–93. Available at: <https://doi.org/10.1080/00467600802563307>.
- POLISHCHUK, S. V., 2013. *The Influence of Foreign Reform Pedagogy on the Development of Domestic Pedagogical Thought in the 20s of the 20th century*. Ph.D. (Pedagogy) Thesis. Luhansk, Luhansk Taras Shevchenko National University.
- POMAHAIBA, V., 1928. Sotsialne vykhovannia ta pidhotovka pedpratsivnykiv u novii systemi osvity [Social Upbringing and Training of Pedagogues in the New Education System]. *Vyrobnycha dumka*. No. 30, July 25, pp. 14–15.
- PRYKHODKO, A., 1927. Ukrainizatsiia narodnoi osvity [Ukrainization of Public Education]. *Shliakh osvity*. No. 10, pp. 13–19.
- PYSARENKO, S., 1928. Za Ukrainsku systemu [For Ukrainian System]. *Vyrobnycha dumka. Tyzhnevyyi dodatok do hazety «Narodnyi uchytel»*. No. 39 (139), September 26, pp. 5–6.
- RIAPPO, Ya. P., 1927. *Narodna osvita na Ukrainsi za desiat rokiv revoliutsii [Public Education in Ukraine During Ten Years of the Revolution]*. Kharkiv: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainsky.
- SKRYPNYK, M., 1927. Narodna osvita za 10 rokiv (Shcho zrobлено і shcho стоїт на cherzi) [Public Education in 10 years (What has been Done and What is Next)]. *Radianska osvita*. No. 12, pp. 2–6.
- SKRYPNYK, M., 1931. Perebudovnymy shliakhamy (Problemy kulturnoho budivnytstva natsionalnosti Ukrainsky) [Through Reconstruction Ways (Problems of Cultural Construction of Nationalities of Ukraine)]. *Komunistychna Osvita*. No. 7–8, pp. 16–33.
- SKURATIVSKYI, D., 1928. Osvita v systemi sotsialistychno budivnytstva [Education in the System of Socialist Construction]. *Vyrobnycha dumka. Tyzhnevyyi dodatok do haz. «Narodnyi uchytel»*. No. 41 (141), October 10, pp. 6–8.
- SOKOLIANSKYI, I., 1926. Orhanizatsiia pedahohichnogo protsesu za kompleksovoim systemoim, metodyka y metodychna tekhnika [Organization of the Pedagogical Process According to the Complex System, Methodology and Methodical Technique]. *Radianska osvita*. No. 1, pp. 11–16.

- SUKHOMLYNSKA, O. V. et al., 1996. *Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva: 1905–1933. Navchalnyi posibnyk* [Sketches on the History of Ukrainian Schooling: 1905–1933]. Kyiv: Zapovit. ISBN 5-7707-1078-0
- SUKHOMLYNSKA, O. V., BEREZIVSKA, L. D., DICHEK, N. P. et al., 2005. *Ukrainska pedahohika v personaliakh: u 2 knyhakh: navchalnyi posibnyk dla studentiv vyshchyknavchalnykh zakladiv* [Ukrainian Pedagogy in Personalities: in 2 books: Education Manual for University Students]. Kyiv: Lybid. ISBN 966-06-0367-3 (book 1), ISBN 966-06-0368-1 (book 2).
- VASKOVYCH, Hryhorii, 1996. *Shkilnytstvo v Ukraini (1905–1920)* [Schooling in Ukraine (1905–1920)]. Kyiv: Mandrivets. ISBN 5-7707-8496-2.
- YANCHENKO, Tamara V., 2016. *Pedolohiia v Ukraini ta zarubizhzhii: teoriia i praktyka. Monohrafia* [Pedology in Ukraine and Abroad: Theory and Practice: Monograph]. Chernihiv: Desna Polihraf. ISBN 978-617-7491-20-9.
- ZALUZHNYI, O., 1926. Metod testiv u nashii shkoli [Test Method in Our School]. *Shliakh osvity*. No. 1, pp. 63–85.
- ZELENSKYI, [no name], 1928. Praktychno perehlianuty systemu [Practically Review the System]. *Vyrobnicha dumka. Tyzhnevyyi dodatok do hazety «Narodnyi uchytel»*. No 39 (139), September 26, pp. 3–5.



# Looking for the Personal and Professional-pedagogical Identification of Middle School Teachers during the Communist Period (1949–1989) in Hungary

**Beatrix Vincze<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Eötvös Loránd University, Budapest  
Faculty of Education and Psychology  
Institute of Education, Hungary  
vincze.beatrix@ppk.elte.hu

Received 8 May 2023

Accepted 17 October 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-010

**Abstract** The aim of this thesis is to show how identity and professional-pedagogical identification in pedagogy were transformed in the second half of the 20th century under the totalitarian communist dictatorship in Hungary. He gives examples and wants to demonstrate that memory (remembering) not only makes the present but also reveals the experience of the past and transfers it in its personal character into the present. Memory (the practical past) makes possible what is lost through the repeated experience of life. Furthermore, she uses the personal life histories

of secondary school teachers to demonstrate that remembering has a significant impact on the production of (new) historical knowledge at both individual and group levels (Gyáni, 2020, p. 354).

**Keywords** Teacher Education, Professionalisation, Communist Education Policy, Identity

## Introduction: Identity and History

The author's aim is to show, based on the recollections of secondary school teachers, how they experienced their personal and professional identities during the period of the Hungarian communist dictatorship. A brief clarification of the relationship between identity, history and memory is necessary to develop the topic.

According to Erikson (1968), identity can be defined as follows: It is the knowledge and experience of both the cognitive and emotional elements of the question ‘Who am I?’, the knowledge and experience of our inner reality – “the feeling of being at home in our own bodies, of knowing where we are going and of being internally certain of the recognition of those who matter to us” (Révész, 2007, pp. 224–225). Self-definition is becoming increasingly important in structuring the individual life world, which is closely linked to the process of individualisation. In the context of social (group) identity, as MacIntyre points out, the ‘history of our lives’ is always embedded in the history of the communities from which I derive my identity (MacIntyre, 1985, pp. 220–221).

The historical process is built on the individual life stories of members of alternating generations. They constitute the ‘raw material’ of history. Erikson points out that “...the history of mankind is a vast exchange of individual life cycles” (Erikson, 2002, p. 19). But he also suggests that no single individual life cycle can contain the totality of the historical process. The encounter between history and life history can only ever be partial, more or less occasional, and accidental. Thus, the totality of the historical process can never be traced back to individual life histories, nor can it be separated from individual life cycles. The identity is based on different components. There are anthropological, positional (or role identity) components, identity elements produced through social classification operations and speech acts, ideological identity components and emblem-like identity components.

Patterns of the subjective experience of a historical event or period, thanks to modern techniques of recording and transmission, are, with due criticism, becoming increasingly important in contemporary historiography. Signs of this can be clearly seen in the history of regime change. It is always the ‘historical moment’ that offers the individual the valid patterns of identity, self-definition, and self-defining categories available to him. Each period offers individuals a specific, valid identity repertoire. Identity is not the same as the knowledge (sense) of categorical belonging, even to the exclusion of alternative possibilities.

Experienced identity leads to a knowledge that always induces emotions, motives, behavioural drives and modes of different intensity and quality (Pataki, 2004, pp. 223–232).

The psychological aspects of autobiographical memory, self-knowledge and autobiography have been the subject of varying interest since the beginning of the last century (W. Dilthey, Ch. Bühler, G. Allport). Inspired by systematic self-reflection, autobiographies (*reminiscences*) can be seen as individual reactions to the era of modernism (Baumeister, 1987, pp. 187–176); they can be seen as both a document of chronicle-like nature and a literary work (autobiographical novel). According to Pataki, sources based on personal memory have certain ‘sensitive periods’ (mid-life crisis, mid-life review). Recent research in the field of autobiographical memoir encourages the analysis of the biographical factors of the personality, and the ‘identity as life story’ approach even speaks of narrative expansion and ‘affective revolution’. In Pataki’s view, the ‘psychological universe’ of the life story offers a way to study self-reflection, autobiographical memory, self-awareness, and self-presentation in a specific way. Systematic studies can pay particular attention to the motivational patterns of self-disclosure in writing. The main components of this are the transcendence of limited personal existence, the assertion of individuality, the legitimation of the real self and self-esteem (Pataki, 2001, pp. 11–35; 2006, pp. 97–151).

Halbwachs, however, argues that remembers are more interested in the chronological order of events, and thus do not pay attention to stability. History, on the other hand, compresses...for a few moments, it condenses the development of the whole period. According to Halbwachs, history begins where tradition ends. Collective memory is a particular consciousness, the framework of which brings together and associates our memories. For him, history as a concept refers to the nation. Halbwachs, therefore, divides collective and historical memory (2005, p. 189).

For P. Nora, memory and history are two different entities. Memory is life itself, constantly changing, while history is a problematic and imperfect reconstruction of what already exists. For today’s historians, the search for lost cultural worlds and with them new (‘foreign’)

perspectives have become important. Postmodern trends are increasingly invalidating the duality of memory and history as it was in the past. Micro-history, the lives of everyday people, i.e., the exploration of the experiential world of the past, has come to the fore (1984/1999).

J. Assman (1999) uses the term communicative memory to refer to memories of the past. While cultural memory, he says, is focused on fixed points of the past. And there is a transition between the two. According to A. Assmann (2004), the difference between individual and collective memory is that collective memory is the result of learning. If we feel that the boundaries of memory and history have now come very close together, let us recall Ricoeur. According to him, the historian reveals the truth of the past, and memory ensures our fidelity to the past (Gyáni, 2020, p. 369).

To overcome the limitations of oral history, from the 1970s onwards, life history research interpreted and analysed interviews in a new framework, seeking to find the link between the personal and the social. Breaking away from historical and memory studies, biographical research became theoretically linked to a renewed narratology in philosophy and literary theory. Biographical research has become particularly popular in post-regime Eastern Europe in the fields of political and social transition, life-history reconstruction of the recent past, and identity politics. According to this method, life history, memory, and identity (self-representation) are presented as closely intertwined terms (Kovács, 2007, Oevermann, 1979, 1983; Rosenthal, 1986, 1989; Schütze, 1983).

## **Research Design**

The research is based on interviews with middle school teachers over 70 and 80 years of age, most of whom taught in a traditional secondary grammar school in the countryside for their entire lives (more than 40–50 years). With the help of retrospective memories, it will be possible to answer the question of which different strategies the educators used to find their identity.

The author shared the viewpoint, that the live history research is a renewed form of interpretative, qualitative research method, in which

the interview, as a quasi-biographical narrative, allows the narrator to construct and interpret the social reality he or she recalls. The reminiscences also give us a picture of the individual representation of teachers (in this case, rural secondary school teachers in the lowlands), their personal and group identities. The narrator is allowed to construct and interpret the recollected “social reality”. It is the task of the interviewer to ensure that the resulting text, the biographical reconstruction, is not random and authoritarian. It should be underlined that the hermeneutic interpretation of the text (its inherent structure and meanings) is made from the perspective of the present, through a new reality (Mason, 2005; Schütze, 1983).

Individual reminiscences stimulate the research on social memory. The recollections of a small number of reminiscences help to highlight motifs that add new information to existing research on the history of education. A comparative analysis of the motifs makes it possible to identify differences between the ‘ideal’ and reality, to note local specificities, highlight differences and national peculiarities between the educational systems of the communist countries, and identify deviations from the model Soviet model. Teachers are key players in the educational process, part of the elite, but also the trainers of the elite at any given time. Their life path is a resource whose analysis through narrative means is an important and essential area of educational research. However, it is particularly important to deconcentrate narratives by eliminating earlier romanticization, nostalgic approaches, idealizing or simplistic political settings, and critical confrontational positions (Golnhofer, 2001, pp. 84–113; Kovács, 2007, pp. 1–18; Mason, 2005, pp. 15–25; Punch, 2002, pp. 45–56).

The research involved thirteen semi-structured interviews with retired teachers from a rural high school, 11 of which were full interviews, lasting approximately 1.5–2 hours. The interviewees were born between 1930 and 1940. The exception is a head of the institution who led the school for more than thirty years as deputy headmaster and then headmaster. The interviewees were loyal in their recollections and their reflections were essentially positive. The teachers were asked preliminary questions to tell their life stories, and they told their life

stories in a coherent way: How did you become a teacher? Who was your role model? Did you have a teacher in your family? Where did you continue your education? What was teacher training like? How did you get a job? What kind of work did you do? What are you most proud of? What did you like best about your job?

The analysis was based on the life story arc and breakpoints categories: childhood (parental home), youth (studies, role models), adulthood (family, work: job, job responsibilities, successes) (Schütze, 1983, pp. 283–294).

The interviewees spoke at great length about their childhood, their role models, their higher education, their careers, and their successes. Most avoided political or ideological questions. My preliminary assumption was that this older generation, which had lived through three political regime changes, would reflect strongly on the transitions in values. I thought that they would make strong indications of how their lives and careers had been influenced by politics, the communist era, and political systems. But the older teachers wisely and consciously avoided sensitive topics. If they did talk about political, religious, or ideological issues, or about the disadvantages of their background, they did so only after the interviews, as a kind of addition.

In previous analyses, I have tried to present the different life histories of a community of teachers (Vincze, 2021); this analysis focuses on the personal and group identities of teachers. I examined the narratives (or more narrowly the content assigned to the categories) in the interpretation phase according to the following supporting criteria: a) event-centredness, experience-centredness, b) external frames of reference, c) awareness of reflection, d) focus on achievement, success, e) prejudices, stereotypes, strong external determination, f) marginalisation, g) naive, idyllic fairy-tale writing, h) reference to fate (Pataki, 2001). The following research questions are placed in the centre: How have their own learning experiences and role models supported their profession choice (identity)? What professional institutions could have contributed to the professionalisation of teachers during the communist period? To what extent could teachers identify with their role

as teachers in schools (in local communities)? How do teachers evaluate their own life paths?

### **Professionalisation and Past**

In the context of the teaching profession (as personal mission) and identity, it is not possible to avoid linking the two concepts. The concept of professionalisation is concerned with the interpretation and development of the professional activity system, on the one hand, and the processes and context of becoming a professional, on the other. By professionalisation we mean a field (profession, vocation) with its own theory and practice, specific knowledge, and ethics, which is carried out for the benefit of society. If the profession is understood as a professional mission having skills, it also emphasises a committed identity. Professionalism implies specific language, rationality, knowledge/competence categories, commitment, and ethics.

Professionalisation involves highly qualified experts or knowledge elite (secondary grammar school/gymnasium teachers, education administration/education policy experts) at the university the construction or institutionalisation processes of knowledge that can be acquired at university. In the context of professionalisation, it is usually examined whether how the different intellectual professions are organised professionally (training institutions), how they control the acquisition of the professional qualifications necessary for the professional performance of a given task, and how the representatives of the profession can create the institutions for the independent professional representation of their interests (Németh, 2014, pp. 22–23; Garai & Németh, 2018, pp. 219–232).

The professionalisation of the Hungarian secondary school teaching profession has basically followed the trends of scientific development in the European region. According to the Humboldtian University model, the training condition for a specific new type of Central European intellectuals was initiated, whose task was to prepare the state bureaucracy or elite (Tenorth, 1999, pp. 429–461). Many similarities can also be observed in the development of different teaching professions and the institutionalisation of different types of schools in the

19th and 20th centuries. The domestic model basically followed the German model. It is characterised by centralised, state-controlled education, the separation of the organisational framework of elite schooling and mass education (Németh, 2014, pp. 21–43).

The socialist era in Hungary consisted of three sub-periods: a transitional period between 1944 and 1949, the establishment of the communist dictatorship between 1949 and 1956, the third period, the Kádár era between 1956 and 1989. As early as 1946, various political and policy initiatives were launched to abolish the traditional institutional framework and scientific content of education. Its final abolition took place in 1948. After the nationalisation of schools, the communist model of education was implemented, following the Soviet model. The uniform (communist) school, education and youth movement put the entire domestic school system at the service of building socialism-communism. In the monolithic party-state that was being built up, professional autonomy, critical spirit, and the right to freedom of thought disappeared (Romsics, 2010, pp. 100–108).

János Kádár, the General Secretary of the Hungarian Socialist Party, started a new policy in the 1960s, which brought a specific Hungarian model to life. The peculiarity of the system was that it created conditions for a better standard of living, hence it was called goulash communism. Most of the population had the opportunity to own a comfortable flat, a family house or even a summer cottage with a garden, a motorbike, or a car. The party provided limited support for small individual businesses, private land, and small gardens for workers to supplement their earnings. Under the soft dictatorship, Hungary began to develop its educational reflection based on its earlier cultural heritage and adapted Western initiatives. Freedom in cultural life was limited. The educational policy leadership defined three forms of culture, according to which there were subsidised, prohibited, and forbidden cultural products. Many people (especially intellectuals) were exposed to forbidden culture (handwritten works of their own making and translations of mainly Western journals and books). Culture was a medium of protest, criticism, enlightenment, and education (including cabaret, alternative theatres, dance movement). Teachers

had a great responsibility because they were able to shape the new generation for a new beginning. Behind the closed doors of the classroom, they had the opportunity to teach values without ideology (Bihari, 1996; Romsics, 1999, pp. 494–510; 2016).

As the historian Romsics (2008, pp. 267–274) has pointed out, in societies that face significant shocks, whether external or internal, identity crises are inevitable. Hungarian society is one of those nations whose history has been marked by great fractures. The history of Hungarian society in the 20th century has at least three major fracture points: Trianon in 1920, the Soviet occupation in 1945 and the regime change in 1989. But the post-World War II period also saw several turning points: the communist takeover in 1948, the 1956 revolution and the new economic mechanism (and its downfall) of 1968.

The school reforms from 1956 to 1990 were fundamentally determined by the Education Act of 1961 (Act III)<sup>1</sup>, the Education Policy Resolution of the MSZMP Central Committee of 1972<sup>2</sup>, and the Education Act of 1985 (Act I)<sup>3</sup>. The educational changes implemented after 1945 were corrected and attempts were made to adapt to the modernisation processes that had taken place in the meantime.

### **Teaching as Profession and Everyday Life**

The new ideology, the obligatory communist worldview, made it difficult to integrate into the new order. Young people from traditional, conservative Christian families found it particularly difficult to find their place. Nevertheless, for many, the hope and opportunity of a new life and a clean start after the war provided opportunities for higher education. The communist regime encouraged further education for

- 
- 1 Education Act of 1961 (Act III). Available at: [https://jogkodex.hu/jsz/1961\\_3\\_törvény\\_7310759](https://jogkodex.hu/jsz/1961_3_törvény_7310759).
  - 2 Education Policy Resolution of the MSZMP Central Committee of 1972 J. Kardos József, M. Kornidesz. *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből*, 1990. Budapest.
  - 3 Education Act of 1985 (Act I). Available at: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000023.TV>.

those from poor peasant and working-class families. The state needed a new elite (Karády, 2012). Becoming a teacher took several paths. There were eight-form grammar schools and, after 1948, four-form grammar schools (including pedagogical grammar schools where students also studied pedagogical subjects). After graduation, there were opportunities to enter college or university. In Hungary, teacher training colleges were established in 1948–1949, initially three-year colleges, later four-year colleges providing primary education. The secondary school teacher diploma was awarded by universities. Many people took additional courses to obtain a university degree while working and raising a family. A few personal examples highlight the motives and role models that determine the choice of teaching as a profession, most of which are event-driven and fable-like.

*I wanted to be a doctor, but medical school was a six-year course and teacher training was only four years. As my parents retired, I preferred the shorter course. (Barna)*

*I was interested in mathematics and physics, but there was no place, so I went to the Lenin Institute, where we studied Marxism-Leninism, and then I became a teacher of Russian.... I can honestly say that I did not like teaching, the real job for me was when I became a school librarian. (Ida)*

*Sport was my greatest love, I was good at basketball, but I wanted to get away from home, so I applied to a teacher training college where there was a good basketball team. (Tibor)*

*I became a teacher because that's what my mother decided when I was three. But in teacher training high school, I knew I wanted to teach high school students. (Ágnes)*

*My father was a teacher. When I was three, I didn't play with dolls, I sat in the classroom, and I was sure I was going to be a teacher. (Judit)*

*I started my studies in a Jesuit grammar school, which was nationalised in 1948, and this changed the education significantly. I wanted to be a missionary, ...later an interpreter, I didn't want to teach, ... and I ended up studying Russian. (Sándor)*

*I liked the couple of teachers who lived in the rented room in our house, I copied them. (István)*

Teachers from poor families highlighted the importance of state support as external frames of reference:

*We lived in the dormitory in a nice environment...the canteen provided full catering, I lived well on my stipend, went to the cinema, on excursions. We got a half-price ticket for the travel. (Sanyi)  
I came from a poor family, I was half orphaned, ... the scholarship was my only source of livelihood. I had to work during the schoolyear and in the summer ... to provide for my clothing. ...I learned to manage money. (Sándor)*

In describing their professional work, the interviewees highlighted the diversity of teaching tasks and the difficulties they entailed:

*I started to work in primary school; it was not easy. I found that I could use the language skills of the Slovak children in the village in Russian .... In 1956-57, Russian teaching was interrupted due to the revolution. Then I became a pioneer leader, which I was afraid of, but as I was a scout, I soon got used to it. (Sándor)*

*I got a job in a small village near my hometown, with a staff's flat in the primary school, which had semi-shared teaching. The lower classes were taught together in one room and the upper classes in another. The only television in the school was the one in the neighbourhood. .... A year later, I received a favourable offer from the secondary grammar school, which also supported my university studies... I became head of class, then head of the youth movement, then deputy headmaster at the age of 26, and director 20 years later. (György)*

The compulsory ideological pressure, the compulsory learning of Russian, the glorification of Soviet holidays and heroes party influence (Szabó, 2000) are partly reflected in the recall of daily tasks:

*I found it difficult to bear the arrogance of power, the tasks that went with various humiliating social work: the agitation of farmers to join a farmers' cooperative, the compulsory agricultural work on Communist Saturdays. (Kálmán)*

*I think it was important that in the seventies I included in the literary programmes subjects that were not necessarily part of the compulsory curriculum of the textbooks (biblical themes, Transylvanian literature). But I knew how much was possible, where the limits were. (Ágnes)*

Looking back on their careers, what did teachers feel successful in? Their success in their subjects was mainly reflected in the results of their school-leaving examinations and the number of students admitted to university. Results in competitions, including national subject competitions, were another big success factor. Several of them highlighted class teacher work, talent management and inclusion as the most important areas of educational activity. There are examples about successes:

*I considered it a real challenge to prepare weaker students successfully for the maths exam. (Erzsi) I am proud to have had nationally ranked candidates in geography (Gyuri)... history (Sanyi). I have regularly taken my students to performances of Entomology Society. (Barna)*

*My students have achieved the best results in athletics. (Tibor) I have introduced the ETO index in the school library. (Ida) I have prepared more than 150 successful French language exams. (Kálmán)*

But there were others who experienced professional success in other ways, for example as a politician (vice mayor/István), choir director (Judit) or student theatre teacher (Ágnes).

Fortunately, there were professional associations for teachers, most of which were reorganised after 1945. Many teachers were involved in professional organisations, which played a significant role in their professional development (achievement) and fulfilment. The most important associations were: Hungarian Historical Society (Sanyi), Hungarian Geographical Society (György), János Bolyai Mathematical

Society (Erzsi), Mathematical and Physical Society (István), Eötvös Loránd Mathematical and Physical Society, (today: Eötvös Loránd Physics Society) (István), Hungarian Society of Entomology (Barna), Hungarian Kodály Society (Judit) in cooperation with the Association of Hungarian Choirs, Orchestras and Folk Music Ensembles. Externally, the Kodály Society was of great importance and popularity, with an association that promoted Zoltán Kodály's music pedagogy not only at home but also internationally.

The associations organised regular professional meetings and established of a journal for the improvement of the sciences to present the latest scientific findings to university and secondary school teachers. They focused on scientific problems and tasks or presented of their solutions. They published book reviews and gave information about the Society's events. They regularly organised competitions for students. The active members produce test sheets and preparations for competitions. They played a significant role in science popularisation to steady scientific training and the quality of scientific education. Cultural events among them conferences, concerts, commemorations, prizes, studies have been of great importance in this work. The annual meetings, the volumes and the involvement of foreign partners enabled them to establish a significant network of contacts not only domestically but also internationally (Glatz, 1967, 1990; Ember, 1967).

*Why did teachers join professional associations?* The teachers could have personal motivations, for example influenced by parental, family, or academic role models. Several of them had professional motivations or sometimes pressure. In the secondary grammar schools, the most recognised achievement was national competition results. The results of the competition were the most appreciated by school leaders and the profession. The professional recognition was expressed with medals and cash prizes. But for example, the teachers who organised the competitions usually received the best classes. Personal and professional connections was supported by activities in the societies. Networking gave teachers access to beneficial and useful information, and they were able to join the national competition organisers and their juries. Despite their professional achievements, it cannot be said

that professional associations have managed to stay outside political influence. Mathematics and physics, for example, were in an easier position than the social sciences. O. Szabolcs, as historian and editor of the Journal History Teaching, commented as follows: “*It would be nice to claim that Journal [of History Teaching] (1955–1989) was resistant to the system. It was not, but simply trying to play its role with integrity, to represent the profession; to represent the interests of history teaching. It was resistant only insofar as professionalism itself conflicted with politics.*” (cit. Závodczky & Borsodi, 2010). Nevertheless, the societies tried to transmit the traditional professional values and support the educators and scientists. They were a bridge between the science and society.

This is echoed by the head of the school (György), who says that a good school only works if it has teachers with individual personalities.

## Conclusion

Interviews with teachers show that they find joy in their work. Although their career choices were influenced by their role models, they were certainly influenced by the new education system that emerged after 1945 and its specificities. In their recollections, they considered that they had the opportunity to develop their professional skills according to their own interests and competences. Most of them started out in primary school, but in time all of them got jobs in secondary schools. The politics of the time influenced their careers, which some emphasised: “*History (or fate) shaped our parents' and our lives*” (Barna, Sándor). They emphasised the multifaceted nature of the teachers' professional work, which included ideological and social tasks. Most of them felt that they were professionally valued and respected teachers in the local community, and that this recognition was mainly seen in their achievements in their subjects. They were proud of the fact that they had shaped and influenced the local elite and had helped many students to obtain their school-leaving exams and university degrees and to enter the professions.

The teachers in this community, a rural secondary school, did not point out that their work, unlike other professions, is not prestigious. This confirms and confirms that the culturally specific, historically

grounded, competing perspectives of teacher identity are grouped into schemas that are coherent and shared by certain communities of teachers (Welmond, 2002, p. 60).

The analysis of narratives shows that professional identity formation is a dynamic process, that different identities are integrated and that both the individual and the context are important factors in this process. In the present case, the communist dictatorship disrupted the identity process. The example of older but sufficiently wise teachers, who mostly avoided political issues, shows that they could actively shape their destiny. Although the external circumstances, events (dictatorship) basically limited people's life paths, the professional activity of teachers proves that individuals were not passive sufferers but active participants in the formation of their professional identity. In most cases, they possessed two important meta-competencies for professional identity formation: self-reflection and adaptation (Beijaard et al., 2004; Schepens et al., 2009).

In Hungary, the transition from the 1960s onwards changed the living conditions of teachers, who became increasingly differentiated and more likely to belong to the lower middle class. Their low salaries led to a loss of prestige (Nagy, 2001, pp. 82–86). Secondary school teachers living in small towns looked back on their careers with satisfaction. None of them mentioned that they were dissatisfied with their salary and marginalised, although they pointed out that they had worked long hours, working overtime to buy a house, a flat, or a car.

The changes that occurred in totalitarian or semi-totalitarian states in the 20th century generally resulted in a 'deprofessionalisation' (Jarausch, 1983, pp. 9–36; Freidson, 2001). Although the process of teacher professionalisation was interrupted by the socialist turn after 1945, the profession of secondary school teacher continued to offer the possibility of social advancement (Fónai & Dusa, 2014).

Teachers' recollections revealed that their self-image was based on the traditional teacher image, and that they saw themselves primarily as knowledge brokers and child-centred facilitators. They had an adequate self-awareness and adapted well to the challenges of the era

they lived through, with survival strategies (and a harmonious family life) to thank for their longevity.

## References

- ASSMANN, Jan, 1999. *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban* (trans. Hidas Zoltán). Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.  
ISBN 978 963 977 730-9.
- ASSMANN, Aleida, 2004. *Das Kulturelle Gedächtnis an der Millenniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung. Konstanzer Universitätsschriften*. ISBN 3-87940-791-6.
- BAUMEISTER, Rolf F., 1987. How the Self-became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*. Michigan State University, Vol. 52, No. 1, pp. 163–176. DOI 10.1037/0022-3514.52.1.163.
- BEIJAARD, Douwe, MEIJER, Paulien, C. & VERLOOP, Nico, 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, No. 2, pp. 107–128. DOI 10.1086/324049.
- BIHARI, Mihály, 1996. A szocialista állam. *Rubicon*. Vol. 6, No. 4, pp. 45–50.  
ISSN 1586-0337.
- EMBER, Győző, 1967. A Magyar Történelmi Társulat száz éve. *Századok*. Vol. 101, No. 6, pp. 1140–1169. ISSN 0039–8098.
- ERIKSON, Erik, H., 2002. *Cyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris.  
ISBN 963 389 308 9
- ERIKSON, Erik H., 1968. *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.  
ISBN-10 039 301 069 4.
- FREIDSON, Eliot, 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.  
ISBN 978 074 560 331-5.
- FÓNAI, Mihály & DUSA, Ágnes, R., 2014. A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és kétezres években. *Iskolakultúra*. Vol. 17, No. 6, pp. 41–49. ISSN 1588-081-8.
- GARAI, Imre & NÉMETH, András, 2018. Construction of the National State and the Institutionalization Processes of the Modern Hungarian Secondary School Teacher Training System. *ESPAZIO TIEMPO Y EDUCACIÓN*. Vol. 5, No. 1, pp. 219–232. ISSN 2340-726-3.
- GOLNHOFER, Erzsébet, 2001. A pedagógusok nézetei a gyerekek ról, a diákokról.  
In: FALUS, Iván et al. *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 963 191 808-x.

- GATZ, Ferenc, 1967. A Magyar Történelmi Társulat megalakulásának története. *Századok*, Vol. 101, No. 1–2, pp. 233–267. Budapest: Akadémiai Kiadó.  
ISSN 0039-8098.
- GYÁNI, Gábor, 2020. *A történeti tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.  
ISBN 978 963 276 420-7.
- HALBWACHS, Maurice, 2005. A kollektív emlékezet. In: FELKAI, Gábor, NÉMEDI, Dénes & SOMLAI, Péter (eds.). *Szociológiai irányzatok a 20. században*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, pp. 403–432. ISBN 979 963 960 911-1.
- JARAUSCH, Konrad H., 1983. Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives. In: JARAUSCH, Konrad H. (ed.). *The Transformation of Higher Learning, 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and The United States*. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 3-608-91067-0.
- KARÁDY, Viktor, 2012. A diplomás értelmezés „népi” rekrutációjának alakulása 1945 előtt és után. In: KARÁDY, Viktor & NAGY, Péter, T. Iskolázás, értelmezés és tudomány a 19–20. századi Magyarországon. Budapest: Wesley János Lelkészkapzó Főiskola, ISSN 2063-6733. See: <http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf> (Available online 2023-04-15).
- KOVÁCS, Éva, 2007. A narratív módszertanok politikája. *Forrás*, Vol. 43. No. 7–8, pp. 1–18. ISSN 0133–056X. See: [https://epa.oszk.hu/02900/02931/00145/pdf/EPA02931\\_forras\\_2011\\_7-8\\_003-020.pdf](https://epa.oszk.hu/02900/02931/00145/pdf/EPA02931_forras_2011_7-8_003-020.pdf) (Available online 2023-04-15).
- LADÁNYI, Andor, 2008. *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. ISBN 978 963 960 991-4.
- MACINTYRE, Alasdair. 1985. *After Virtue: A Study of Moral Theory*. 2nd ed. London: Duckworth. ISBN 13 978 026 803 504-4.
- MASON, Jennifer, 2005. Kvalitatív kutatás. Budapest: Jószöveg Műhely.  
ISBN 978 963 705 207-1.
- NAGY, Mária, 2001. Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: PAPP, János (ed.). *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.  
ISBN 231 000 213 432-9.
- NÉMETH, András, 2014. A pedagógus professzió történeti kutatás főbb irányai és elméleti koncepciói. In: ANDL Helga & MOLNÁR-KOVÁCS, Zsófia (eds.). *Iskola a társadalmi térben és időben*. Pécs: PTE. ISSN 2064-6348.
- NORA, Pierre (1984/1999): *Entre Mémoire et Histoire/Emlékezet és történelem* között. (transl. K. HORVÁTH, Zsolt) *Aetas*. Vol. 3. ISSN 0237-7934.  
See: <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html> (Available online 2023-04-15).

- OEVERMANN, Ulrich et al, 1979. Die Methodologie einer „Objektiven Hermeneutik” und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, Hans-Georg (ed.). *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, pp. 352–434. ISBN 3476004317.
- PATAKI, Ferenc, 2001. *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris. ISBN 963-389-176-0.
- PATAKI, Ferenc, 2004. Történelem és élettörténet. *Pszichológia*. Vol. 24, No. 3, pp. 223–232. ISSN 0230-050-8.
- PATAKI, Ferenc, 2006. Önélétrajzi emlékezet – emlékezet – önismeret – önéletírás. *Pszichológia*. Vol. 26, No. 2, pp. 97–151. ISSN 0230-050-8.
- PUNCH, Samantha, 2002. Interviewing Strategies with Young People: The “Secret Box”, Stimulus Material and Task-Based Activities. *Children and Society*. Vol. 16, pp. 45–56. DOI <https://doi.org/10.1002/chi.685>.
- RÉVÉSZ, György, 2007. Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: GYÖNGYÖSINÉ, Kiss Erzsébet & OLÁH, Attila (eds.), 2007. *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Budapest: Új Mandátum, pp. 224–243.  
ISBN 978 963 960 980-8.
- ROMSICS, Ignác, 1999. *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 357–374, pp. 494–510. ISBN 978 963 276 179-4.
- ROMSICS, Ignác, 2008. *Történelem, történetírás, hagyomány*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 267–274; 270–274. ISBN 978 963 276 4-4.
- ROMSICS, Ignác, 2016. *A Short Story of Hungary*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 978 963 276 270-8.
- ROSENTHAL, Gabriele, 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus. ISBN 978-3593352916.
- SCHEPENS, Annemie; AELTERMAN Antonia & VLERICK, Peter, 2009. Student Teachers’ Professional Identity Formation: between Being Born as a Teacher and Becoming one. *Educational Studies*. Vol. 35, No. 4, pp. 361–378 (2009). DOI <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>.
- SZABÓ, Ildikó, 2000. *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. ISBN 963-8294-66-3.
- SCHÜTZE, Fritz, 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*. Vol. 13, No. 3, pp. 283–294. ISSN 0342-9857.

- TENORTH, Heinz-Elmar, 1999. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: APEL, Hans Jürgen, HORN, Klaus-Peter, LUNDGREEN, Peter & SANDFUCHS, Uwe (eds.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 429–461. ISBN 3-7815-0995-8.
- WELMOND, Michael, 2002. Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*. Vol. 46, No. 1, pp. 37–65. See: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/cer.2002.46.issue-1> (Available online 2023-04-15).
- VINCZE, Beatrix, 2021. Professional Teachers' Lives in Hungary during the Communist Regime (1949–1990). *Rivista Di Storia dell'Educazion*. Vol.8, No. 1, pp. 11–23. DOI <https://doi.org/10.36253/rse-9831>.
- ZÁVODSZKY, Géza & BORSODI Csaba (eds.), 2010. Elődeink. *Történelemtanítás*. ISSN 2061 6260. See: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/folyoiratrol/elodeink/> (Available online 2023-04-15).

### Associations

Hungarian Historical Society. Available at: <https://tortenelmitarsulat.hu/a-tarsulat/?lang=hu>.

Hungarian Geographical Society. Available at: <https://www.foldrajzitarsasag.hu/>.

János Bolyai Mathematical Society. Available at: <https://www.bolyai.hu/>.

Mathematical and Physical Society, today. Available at: <https://www.komal.hu/home.h.shtml>.

Eötvös Loránd Mathematical and Physical Society, today: Eötvös Loránd Physics Society. Available at: <http://elft.hu/tarsulatrol/>.

Hungarian Society of Entomology. Available at: <https://www.rovartani.hu/>.

Hungarian Kodály Society (1978) in cooperation with the Association of Hungarian Choirs, Orchestras and Folk Music Ensembles. Available at: <https://www.m-kodalytarsasag.hu/>, <https://www.iks.hu/>.



# Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven<sup>1</sup>

Carsten Heinze<sup>a</sup>

<sup>a</sup> TUD Dresden University of Technology  
Faculty of Education, Germany  
carsten.heinze@tu-dresden.de

Received 22 May 2023

Accepted 26 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-011

**Abstract Pedagogising Vulnerability – Historical Perspectives**

In the history of education, the vulnerability of children and young people has hardly been taken into account, although it must be considered as a crucial condition for educational action. This paper argues that the historical analysis of the individually differentiated and socially conditioned vulnerability of children and young people allows for a reinterpretation of the history of education. Consideration will be given to the ways in which

vulnerability as an analytical dimension can be developed in this context.

**Keywords** vulnerability, history of education, childhood, pedagogisation, Verletzlichkeit, Kindheit, Pädagogisierung, Geschichte der Erziehung

## 1 Verletzlichkeit als Gegenstand bildungshistorischer Forschung

Die Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen hat als analytische Dimension in der Historiografie der Pädagogik kaum Beachtung gefunden, obgleich sie eine wesentliche Bedingung pädagogischen Handelns darstellt (vgl. Heinze, 2016, S. 181f.).<sup>2</sup> Vielmehr war die pädagogische

1 Überarbeitete und ergänzte Fassung des Vortrages „Die Pädagogisierung der Verletzlichkeit“ auf der Tagung „Pedagogization in Identity Formation and Professionalization: the Role of Science, Knowledge Transfer, Education and Youth Social Care“, National Pedagogical Museum and the Library of J. A. Comenius Prague, 23. 6. bis 24. 6. 2022.

2 Die Verletzlichkeit hat sich zu einer zentralen Deutungskategorie in den Wissenschaften und verschiedenen gesellschaftlichen Praxen entwickelt (vgl. z.B. MacKenzie, Roggers & Dodds, 2014; Ten Have, 2016; Straehle, 2016; vgl. für die Er-

Geschichtsschreibung bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts durch eine implizite Fortschrittslogik im Sinne einer kontinuierlichen Humanisierung der pädagogischen Praxis gekennzeichnet, bei der die Sichtweisen der betroffenen Kinder und Jugendlichen in ihrer Verletzlichkeit weitgehend ausgeblendet blieben. Einzelne Bestrebungen, die Fortschrittsgeschichten als solche zu dekonstruieren (vgl. u.a. Rutschky, 1977; Gstettner, 1981; Miller, 1983), führten jedoch nicht zu einer breiteren Auseinandersetzung mit der pädagogischen Rechtfertigung gewaltförmiger Praktiken in der Geschichte der Erziehung.

Eine Ausnahme bildet Katharina Rutschkys Deutungsversuch der „Schwarzen Pädagogik“, der zwar eine große Aufmerksamkeit erfuhr, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs dann jedoch zu einem moralisch aufladbaren Begriff avancierte, um pädagogische Praktiken als gewaltförmige Handlungsformen einer repressiven Unterwerfung etikettieren zu können, ohne deren eigentlichen Wirkungszusammenhang genauer untersuchen zu müssen. Erst im Anschluss an die eher zögerlich einsetzende Rezeption des Werks Michel Foucaults Ende der 1970er-Jahre entwickelte sich eine Dekade später eine kritische Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Deutungsmuster der kontinuierlichen Humanisierung pädagogischen Denkens und Handelns, die den Blick auf die Untersuchung gewaltförmiger Praktiken richtete (vgl. Balzer, 2020, S. 463–466), wobei dem Begriff der kindlichen Verletzlichkeit noch keine zentrale erkenntnisleitende Bedeutung zukam.<sup>3</sup>

---

ziehungswissenschaft z.B. Bünger, 2022; Burkhardt et al., 2017; Heinze, 2017; Andresen, Koch & König, 2015; Andresen, 2014). In den historischen Wissenschaften gibt es dagegen erst vereinzelte Bestrebungen, die Verletzlichkeit als erkenntnisleitende Kategorie zu verwenden (vgl. z.B. zum Forschungsstand in der Mediävistik und der Frühneuzeitforschung Ridder & Patzold, 2020). Dies gilt ebenfalls für die Historische Bildungsforschung (vgl. z.B. Heinze & Straube-Heinze, 2021, S. 12–19; Heinze, 2016).

<sup>3</sup> Ansätze für eine gesellschaftskritische Analyse aus der Perspektive menschlicher Verletzbarkeit finden sich in dieser Zeit z.B. in der kritischen Bildungstheorie Helmut Peukerts (vgl. hierzu die Ausgabe seiner Texte von 1981–2015 in Peukert, 2015; vgl. dazu Brandt, 2019).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts bildete sich im Kontext der historiografischen Aufarbeitung gewaltförmiger Erziehungspraktiken ein Bewusstsein von der Bedeutung der Verletzlichkeit des Kindes heraus, das zu einer grundsätzlichen Kritik an fortschrittsgeschichtlichen Interpretationsansätzen führte. Gewalt wird in dieser Revision der Geschichtsschreibung „nicht als das ‚Andere‘ von Erziehung“ einer pädagogischen Praxis gegenübergestellt, die auf die Förderung des Kindeswohls gerichtet ist, sondern als potentielle Gefährdung erzieherischen Handelns angesehen (Andresen, 2018a), die sich an der Verletzlichkeit des Kindes abarbeitet (Heinze & Straube-Heinze, 2021, S. 18; vgl. Baader, 2015, S. 81). Die Geschichte der Erziehung ließe sich dementsprechend auch „als Geschichte der Gewalt in Erziehungsverhältnissen erzählen. Einem Kippbild gleich kann je nach Situationswahrnehmung und Blickwinkel die erkannte Figur bzw. Szene Erziehung oder Gewalt sichtbar machen“ (Andresen, 2018a, S. 6; vgl. u.a. Hafenerger, 2011, S. 27–42; Straube-Heinze, 2016; dies, 2018; Straub, 2014a, S. 81).

Diese veränderte Perspektive auf das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Gewalt zog die Forderung nach sich, die kindliche Verletzlichkeit als einen „Teil der Geschichte der Kindheit“ zu betrachten und den Fokus hierbei auf die bisher nur unzureichend berücksichtigten Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse zu richten (Baader, 2015, S. 81; vgl. Schäfer & Thompson, 2018, S. 29; Heinze & Straube-Heinze, 2021; Burghardt et al., 2017, S. 70, 156). Darauf aufbauend soll im Folgenden gefragt werden, inwieweit sich die Verletzlichkeit als analytische Dimension für eine Historiografie der Erziehung entwickeln lässt. Dazu wird in einem ersten Schritt davon ausgegangen, dass die Verletzlichkeit als unhintergehbare Bedingung des Menschseins zu betrachten ist, die sich relational in Verletzungsverhältnissen aktualisiert und in der Sozialität des Menschen gründet (2). Zudem kommt der Verletzlichkeit eine konstitutive Kraft im Subjektivierungsprozess zu, wobei die gesellschaftliche Zuschreibung gruppenspezifischer Verletzlichkeiten zu ambivalenten Effekten im Spannungsfeld von Schutz und Ausgrenzung führt (3). Diese im Punkt drei entwickelten Überlegungen werden sodann auf das generationale Verhältnis übertragen,

in dem sich die Verletzlichkeit als wesentliche Referenz erweist, um pädagogische Eingriffe im Rahmen pädagogischer Moratorien rechtfertigen zu können (4). Vorüberlegungen zu theoretisch-methodologischen Zugängen einer an der Verletzlichkeit orientierten Historiografie der Erziehung schließen den Beitrag ab (5).

## **2 Verletzlichkeit als anthropologische Konstante**

Die Verletzlichkeit des Menschen ist als anthropologische Konstante insofern aufzufassen, als jedem Menschen unumstößlich eine „Verletzungsoffenheit“ eignet, eine „Fragilität und Ausgesetztheit“ des Körpers und der Person, sowie eine „Verletzungsmächtigkeit“, die sich in den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und in der damit verbundenen persönlichen Auseinandersetzung individuell ausformen (Popitz, 1992, S. 43f.; vgl. Liebsch, 2022, S. 32, 48; Coors, 2022, S. 9-11; Butler, 2004/2012; Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014; Ten Have, 2016, S. 105f., 109; Burghardt et al., 2017, S. 34f.; Fineman, 2018/2020, S. 58-61). Verletzlichkeit ist hierbei nicht als individuelle Eigenschaft einer Person zu betrachten, sondern sie konstituiert sich historisch relational in gewaltförmigen Verletzungsverhältnissen. Sie resultiert aus der fragilen Körperlichkeit des Menschen, die in ihrer Offenheit und Empfänglichkeit eine Bedingung menschlicher Entwicklung und Weltaneignung darstellt (vgl. Wiesemann, 2019, S. 185f.; Fineman, 2018/2020, S. 59f.). Sich durch Empfindsamkeit und Affizierbarkeit auszeichnend, ist der Körper des Menschen Instrument und Medium zugleich, um sich selbst, die anderen und die Welt wahrzunehmen, in Kontakt zu treten, sich selbst auszudrücken, gestaltend einzuwirken und das Erfahrene zu verstehen. Der Mensch kann die Auseinandersetzung mit der Welt nicht anders als körperlich vollziehen. Diese Offenheit zur Welt führt zu einem Exponiertsein des Körpers, welches das Risiko birgt, in der Dynamik des Lebens verletzt zu werden, da jeder Entwicklungsschritt mit der Gefahr einhergeht, zu scheitern oder Schaden zu nehmen (vgl. Butler, 2014, S. 7, 20).

Da der Mensch nicht dazu veranlagt ist, verletzt zu werden, kann er sich nicht gleichgültig gegenüber Verletzungen verhalten und entwickelt im Fortgang seines Lebens eine Sensibilität gegenüber den

Gefährdungen (vgl. Liebsch, 2014, S. 84), die ihm die Ungewissheit seines Daseins offenbart. Im Wissen um seine Verletzlichkeit ist der Mensch immer wieder versucht, seine Integrität herzustellen, und muss dabei die Vergeblichkeit dieses Begehrrens erfahren. Die biografisch ausgebildete Verletzlichkeit wirkt demzufolge als initiativ Kraft für die Subjektbildung (vgl. Heinze, 2016), für die zum einen die unabweisbare Herausforderung ursächlich ist, prospektiv auf die Ausprägung von Verletzungsverhältnissen Einfluss zu nehmen, und die zum anderen aus unbewussten Nachwirkungen nicht überwundener Verletzungen resultiert, die sich unvorhersehbar vergegenwärtigen können (vgl. Straub, 2014b)<sup>4</sup>.

Empfindsamkeit und Sensibilität des Körpers sind demnach mit dessen Leidensfähigkeit und der Offenheit für Verletzungen untrennbar verwoben. Dieses unverfügbare körperliche „Ausgesetztsein“ gegenüber dem potenziellen Leid verdeutlicht die soziale Abhängigkeit von anderen, die das Bedürfnis nach Anerkennung und Zuwendung weckt (Butler, 2004/2012, S. 42). Die Verletzlichkeit bewirkt also eine Responsivität, auf ihre Zumutungen zu reagieren, und disponiert den Menschen durch ein Bedingtsein, das nicht in ihm liegt, sondern aus den Bindungen an andere hervorgeht (vgl. ebd.; Butler, 2014, S. 20). Verflochten in ein Netz aus Beziehungen, ist der Mensch bei der Hervorbringung seines Selbst auf andere verwiesen, von denen er in seinem Selbstverständnis infrage gestellt wird (vgl. Butler, 2004/2012, S. 40f.; dies., 2014, S. 7f.).

---

4 Jürgen Straub verweist auf die unterschätzte Bedeutung einer „aktionalen Erinnerung“ (2014b, S. 83). Erlittene Verletzungen setzen sich ab im „individuellen Erlebnisgrund“ eines Menschen, im Sediment biografischer Erlebnisse und Erfahrungen, und bilden mit diesen ein „strukturell verfestigtes“, „niemals vollständig erfassbares „Netzwerk von Dispositionen“, wodurch Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln bestimmt werden (ebd., S. 76f.). Diese Verletzungen können sich durch „Enactments“ aktualisieren, worunter Straub „unbewusste Erinnerungen in Gestalt leiblichen Handelns“ versteht (ebd., S. 83).

### **3 Verletzlichkeit als Bedingung der Subjektivierung und gesellschaftliches Konstrukt**

In der Responsivität sozialer Abhängigkeit wird die Verletzlichkeit in ihrer Bedeutung für die Subjektivierung erkennbar. Um als verletzliches Subjekt anerkannt zu werden und so die eigene Existenz zu sichern, muss sich der Mensch dem machtvollen Gefüge der Anerkennung unterwerfen. In der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich bedingten Verletzlichkeitsverhältnissen eignet sich der Mensch die vorgegebenen Positionen an, um als Subjekt agieren zu können (vgl. Butler, 2004/2012, S. 62f.; dies., 1997/2015, S. 18ff.; Villa, 2011, S. 55; Ricken, 2006; ders., 2013). Auch wenn das Individuum die Bedingungen der eigenen Existenz hinterfragen und sich davon distanzieren kann, zieht es damit das eigene Sein in Zweifel und begibt sich in die Gefahr, gesellschaftliche Anerkennung zu verspielen und so Verletzungen zu erleiden (vgl. Butler, 2002/2014, S. 35). Aber auch Versuche, sich der eigenen Gefährdungen zu entheben, führen zu einer Transformation der Verletzlichkeit, die das Subjekt hinterrücks wieder einholt (vgl. Heinze, 2017, S. 52f.). Die Verletzlichkeit aktualisiert sich für das Individuum in relationalen Verletzungsverhältnissen unstetig und different zu anderen. Sie ist eine Zumutung, der sich jedes Subjekt aussetzen muss, um sein Leben führen und soziale sowie politische Veränderungen ermöglichen zu können (Ten Have, 2016, S. 112; Liebsch, 2022, S. 48f.). Bei alledem bleibt allerdings zu fragen, inwieweit das einzelne Subjekt über Ressourcen und Fähigkeiten verfügt, Verletzungen zu verarbeiten, sodass es nicht an diesen zerbricht. Welche Verletzungen sind mithin gesellschaftlich ‚zumutbar‘ bzw. wie lautet die gesellschaftliche Antwort auf die Verletzlichkeit, sodass den Individuen ihr Menschsein gelingen kann?

In der Gesellschaft wird die Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit einzelner bzw. von Gruppen von Individuen diskursiv reguliert und einem Prozess der Normalisierung unterworfen (vgl. Foucault, 1975/1994, S. 237; Butler, 2004/2012, S. 60f.; dies., 2014, S. 16). Dazu werden potenzielle Verletzungen hinsichtlich der Notwendigkeit, gesellschaftlich reagieren zu müssen, graduiert und für bestimmte Bevölkerungsgruppen spezifiziert, um auf diese entsprechende

Präventions- und Interventionsmaßnahmen abzustimmen. Die Verletzlichkeit zeigt sich hier als eine ambivalente politische Einflussgröße, da sich durch die gruppenbezogene Zuschreibung einer Gefährdung eine moralische Verpflichtung konstruieren lässt, diesen Menschen Fürsorge und Schutz zukommen zu lassen. Zugleich wird damit jedoch ein paternalistischer Eingriff in das Selbstbestimmungsrecht der Betroffenen gerechtfertigt, der zu einer Institutionalisierung ihrer Abhängigkeit und in der Folge zu einem Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe führen kann (vgl. Butler, 2014, S. 15–17; Ten Have, 2016, S. 75ff.; Heinze, 2017; Clark, 2018). Dies ist vornehmlich dann der Fall, wenn verletzliche Bevölkerungsgruppen defizitorientiert allein über eine eingeschränkte Autonomiefähigkeit kategorisiert und ihre besonderen gesellschaftlichen und individuellen Risiken für Verletzungen nicht berücksichtigt werden (vgl. Ten Have, 2016, S. 79f.).

#### **4 Die Pädagogisierung der Verletzlichkeit in der generationalen Ordnung**

Pädagogisierung wird als eine gesellschaftliche Praktik verstanden, mit der das Ziel verfolgt wird, soziale Probleme der jeweiligen Gesellschaft zu bearbeiten und im Kontext der Handlungslogik des Pädagogischen zu lösen (Depaepe & Smeyers, 2008/2012; vgl. Depaepe, 2008/2012; Depaepe et al., 2008/2012; vgl. Fendler, 2018; Tröhler, 2017). Im Prozess der Pädagogisierung werden pädagogische Eingriffe in die Entwicklung der Heranwachsenden durch eine diskursive Konstruktion von Ordnungsmustern gerechtfertigt und als mögliche Subjektivierungsweisen beansprucht, durch die ein Individuum lernt, sich als Subjekt zu verstehen und hervorzubringen.

Pädagogisierungsprozesse sind mit Foucault in einem Dispositiv, einem Feld „strategischer“ ‚Kräfteverhältnisse‘, zu verorten, das aus Diskursen, Institutionen, Gegenständen und Machtinteressen besteht (vgl. Foucault, 1978, S. 119–128; ders., 1976/2014, S. 98–102; Bublitz, 2003, S. 59). Verstanden als „Macht/Wissen-Komplexe“, verstricken Dispositive das Individuum in die Beziehungsstrukturen der Macht und unterwerfen es einer diskursiven Wahrheit im Wissensregime (Foucault, 1975/1994, S. 39; vgl. ders., 1978, S. 76). Die Macht entfaltet in solchen

strategischen „Netzen“ ihre „produktive“ Wirkung in der Subjektivierung der einzelnen Individuen, über deren diskursive Positionierung ihre Möglichkeiten bestimmt werden, eine Stellung im ‚Wahrheitsregime‘ des Dispositivs einnehmen zu können (Foucault, 1978, S. 75f., 81–83; vgl. ders., 1982/2017, S. 251–257). Nur indem das Individuum seinen pädagogisch vermittelten machtvollen Begründungszusammenhang als Subjekt iterativ in die eigene Handlungsstruktur aufnimmt, kann es seine Existenz sichern (vgl. Butler, 1997/2015, S. 18; vgl. ebd., S. 12, 25, 82; Foucault, 1975/1994, S. 250; Ricken, 2009, S. 127f.). Auf dieser heteronomen Positionierung gegenüber der Macht fußt die uneinholbare Verletzlichkeit des Individuums als Bedingung eigenen Daseins, denn sobald es jene subjektkonstituierende Wirkung der Macht infrage stellen würde, stünde gleichzeitig seine Existenz auf dem Spiel (vgl. Butler, 1997/2015, S. 24f.; Adorno, 1959/2006, S. 28f.). Für Kinder ergibt sich aufgrund der sozialen Abhängigkeit im erzieherischen Verhältnis der Fürsorge eine spezifische Verletzlichkeit, da sie auf die Zuwendung der älteren Generation in besonderem Maße angewiesen sind.

Die Verletzlichkeit der Heranwachsenden ist eine zentrale Referenz für die Pädagogisierung generationaler Ordnungen. Sie bildet als Voraussetzung des generationalen Verhältnisses die Grundlage für die Evidenz und Tradierung von Deutungsmustern, die der Konzipierung und Rechtfertigung pädagogischer Handlungsformen dienen. In der Relationierung von Abhängigkeit und Selbstständigkeit fungiert die Verletzlichkeit als Kriterium, um den „moralischen Status“ der zu Erziehenden zu bestimmen und deren Positionierung in der Erziehung zu legitimieren (Giesinger, 2007). Organisiert wird dieser Prozess in Praktiken „generationalen Ordnens“, in denen durch die Zuschreibung eines Lebensalterskonzepts sowie eines damit einhergehenden Entwicklungsstatus ein Anforderungsprofil für die gesellschaftliche Umsetzung pädagogischer Interventionen definiert wird (Alanen, 2009; vgl. Bühler-Niederberger, 2020, S. 217, 230–237; Baader, 2015, S. 94; Zinnecker, 2000, S. 39). Den pädagogischen Moratorien kommt hierbei eine zentrale Funktion zu, da sie beherrschbare soziale Räume etablieren, um den Erziehungs- und Bildungsprozess in einer relativen Absonderung von der Lebenspraxis ausgestalten und in seiner Effektivität

kontrollieren zu können (vgl. Heinze & Straube-Heinze 2021, S. 33f.).<sup>5</sup> Zunächst freigestellt von der Mitwirkung in der Gesellschaft, werden die Kinder, nach einem festgelegten Bedürfnisprofil und orientiert an einem dementsprechenden Zeitrahmen, in spezifischen Institutionen auf ihre künftigen gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet und schrittweise zur Überschreitung der Grenzen dieses ‚Schonraums‘ aufgefordert (vgl. Zinnecker, 2000, S. 38–40; Andresen, 2018b, S. 372; Honig, 2008, S. 33). Pädagogische Moratorien regulieren zudem den Diskurs um die moralische Rechtfertigung der Erziehung und steuern damit die Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit. Demzufolge wird mit dem Rekurs auf die Bedürfnisse der Kinder und deren Gefährdung ein selbstreferentieller Begründungszusammenhang konstituiert, wodurch der Bestand der im Moratorium ausgebildeten Organisations- und Handlungsformen legitimiert werden kann.

## **5 Vorüberlegungen zur Entwicklung der Verletzlichkeit als analytischer Dimension einer Historiografie der Erziehung**

Eine Historiografie der Erziehung muss davon ausgehen, dass die Verletzlichkeit der Heranwachsenden eine wesentliche Referenz für die Pädagogisierung intergenerationaler Kommunikation darstellt. Sie unterliegt einer doppelten Begründung als anthropologische Konstante und gesellschaftliches Konstrukt. Im Rahmen der Subjektivierung erweist sie sich als dynamische Kraft für den Prozess, in dem der Mensch lernt, sich als Selbst zu begreifen, und limitiert außerdem den Spielraum des Individuums, als solches anerkannt und handelnd tätig zu werden. Das Forschungsinteresse richtet sich in diesem Kontext auf die historiografische Rekonstruktion der Pädagogisierung von Verletzlichkeitsverhältnissen. Unter der Berücksichtigung der Mehrdimensionalität von Verletzlichkeit gilt es, die personellen, situativen und kontextuellen Bedingungen der Verletzlichkeit in ihrer jeweiligen Dynamik

---

5 Vgl. zum Forschungskonzept des pädagogischen Moratoriums Zinnecker, 2000; Andresen, 2001; Honig, 2008, S. 33–36; Andresen, 2018b; vgl. z.B. zur Erforschung des Moratoriumskonzepts der nationalsozialistischen Pädagogik Heinze & Straube-Heinze, 2021, S. 32–35.

zu erfassen (vgl. Heinze, 2016; ders., 2017; Mackenzie, Rogers & Dodds, 2014, S. 7–10; Tervooren, 2019, S. 118f.).

Das Erziehungsverhältnis wäre in einem solchen Forschungszugang als ein relationales Verletzlichkeits- bzw. Verletzungsverhältnis zu verstehen, in dem die beteiligten Subjekte aufeinander angewiesen und wechselseitig einander ausgesetzt sind. Der jeweilige „Modus der Relationalität“ (Butler, 2014, S. 8) wird durch eine komplexe Macht-Wissen-Konstellation initiiert, in der die Individuen im „Erfahren“ und „Ausüben“ von Macht als Subjekte in ihrer Verletzlichkeit disponiert werden (Foucault, 1978, S. 82). Erkenntnisleitend ist Foucaults These, dass „Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault, 1975/1994, S. 39). Macht wird hierbei als produktive Strategie verstanden, die ihre Wirkung im Erziehungsdispositiv entfaltet, sodass die Formen der Subjektivierung als Auswirkungen der ‚Macht/Wissen-Konstellation‘ zu interpretieren sind (ebd., S. 38, 250; vgl. Foucault, 1982/2017, S. 256). Einen theoretisch-methodischen Zugang zur Untersuchung der Pädagogisierung der Verletzlichkeit bietet die Dispositivanalyse im Anschluss an Foucault, welche die Möglichkeit eröffnet, den Diskurs über die Verletzlichkeit in seiner strategischen Funktion im Erziehungsdispositiv zu rekonstruieren.<sup>6</sup>

Für die historiografische Untersuchung der Verletzlichkeitsverhältnisse ist danach zu fragen, welchem Wissen über die Kinder und ihre Verletzlichkeit im Erziehungsdispositiv eine strategische Funktion zukam, wie dieses Wissen produziert, reproduziert, transformiert, vermittelt und angeeignet, verbreitet, hegemonial durchgesetzt oder aber marginalisiert wurde (vgl. Heinze, 2021, S. 365), und inwieweit die pädagogische Theorie und Praxis ein „Beobachtungswissen“ produzieren

<sup>6</sup> Die Konzeptualisierung einer historiografischen Dispositivanalyse kann im Rahmen dieses Beitrags nicht entwickelt werden. Vgl. hierzu Heinze & Straube-Heinze, 2021, S. 29–38; Bührmann & Schneider, 2008.

konnte (Foucault, 1974/2014, S. 764), mit dem die Wirksamkeit der Institutionalisierungsformen generationaler Verhältnisse in den pädagogischen Moratorien zu gewährleisten war. Bei der Rechtfertigung der Moratoriumskonzepte kommt der Bestimmung von Verletzlichkeit insofern eine wichtige Funktion zu, als die Notwendigkeit pädagogischer Eingriffe zumeist aus der Verhältnisbestimmung von Autonomie und Heteronomie, Abhängigkeit und Unabhängigkeit oder Reife und Unreife mit entsprechenden Rückschlüssen auf die Befähigung zu einem selbstbestimmten Handeln abgeleitet wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang die historiografische Rekonstruktion solcher Legitimationsmuster erzieherischen Handelns (vgl. z.B. Heinze & Straube-Heinze, 2019; Clark, 2018; Fleischer et al., 2022).

Die Rechtfertigung erzieherischer Eingriffe ist nicht ohne die Berücksichtigung des Wissens über die Anerkennung und Pädagogisierung kindlicher Verletzlichkeit zu analysieren, das in korrespondierenden Konzepten wie z.B. der ‚Unschuld‘ (vgl. Bühler-Niederberger, 2010; Straube-Heinze, 2018), dem ‚Wohlergehen‘ und der ‚Sicherheit‘ (vgl. Andresen, 2014), der ‚Vernünftigkeit‘ (vgl. Heinze & Straube-Heinze, 2019), der kindlichen ‚Entwicklung‘ (vgl. Oelkers, 2001, S. 260–263), der ‚Sorge‘ (vgl. Baader, 2015) sowie den ‚gefährdeten Kindern‘ („children at risk“, vgl. Dekker, 2009) zum Ausdruck kommt. Auf der Grundlage solcher Konzeptionen wird die moralische Relevanz kindlicher Verletzlichkeit gesellschaftlich verhandelt. Sofern die Notwendigkeit anerkannt wird, auf die Verletzlichkeit reagieren zu müssen, werden Gruppen mit einem spezifischen Verletzlichkeitsprofil gebildet und anschließend Praktiken und Institutionen zur Bearbeitung der daraus abgeleiteten Probleme etabliert. Hier stellt sich die Frage nach den machtstrategischen Funktionen solcher Zuschreibungsprozesse im Erziehungsdispositiv wie auch nach den Folgen der protektiven gesellschaftlichen Maßnahmen für die betroffenen Kinder. Dabei geht es insbesondere um die Auswirkungen dieser Maßnahmen, die nicht nur dazu führen, die adressierte Gruppe zu befähigen, mit den Zumutungen der eigenen Verletzlichkeit reflektiert umzugehen, sondern die ebenso die Verletzlichkeit verschärfen können, z.B. durch eine Verfestigung der Abhängigkeit im Erziehungsverhältnis, die Beschränkung

gesellschaftlicher Teilhabe oder gesellschaftliche Ausgrenzung (vgl. Ben-Porath, 2010; Wild, 2014, S. 298; Butler, 2014; Heinze, 2017).

Die Analyse der Effekte protektiver Praktiken verweist zugleich auf das Lernen bzw. Umlernen der Heranwachsenden im Umgang mit der eigenen Verletzlichkeit. Diesbezüglich wäre zu untersuchen, wodurch die anthropologische Verletzlichkeit individuell verschärft wird und welche Ressourcen dem Kind zur Verfügung stehen, um sich vor Verletzungen zu schützen oder diese zu verarbeiten (vgl. Ten Have, 2016, S. 132). Zu fragen ist in diesem Zusammenhang nach den Möglichkeiten, in einer Gesellschaft „Gewalt in der Erziehung als Unrecht [zu] thematisieren“ (Andresen, 2018a). Dass die Opfer von Gewalt aber vielmehr von dem gesellschaftlichen Diskurs ausgeschlossen sind, zeigt sich z.B. daran, dass die Kinder an den sie selbst betreffenden Maßnahmen oftmals nicht beteiligt werden (vgl. Bühler-Niederberger, 2010, S. 31–35). Darüber hinaus ist das Augenmerk auf die transgenerationalen Formen der Bewältigung sowie Weitergabe von Verletzungserfahrungen zu richten, um die „konjunktiven Erfahrungsräume“ erfassen zu können, die das einzelne Individuum in seinen Handlungsmöglichkeiten bedingen (Straub, 2014b, S. 78).

Eine Aufarbeitung der historiografisch situierten Verletzlichkeit wird auf diese Weise zwangsläufig zu neuen Perspektiven und Einsichten führen, die es erlauben, reflektierte Antworten auf die gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen zu finden.

## Literatur

- ADORNO, Theodor W., 1959/2006. *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-06851-2.
- ALANEN, Leena, 2009. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A. & Michael-Sebastian HONIG (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hounds-mills et al.: Palgrave Macmillan, S. 159–174.  
ISBN 978-0-230-53260-1.
- ANDRESEN, Sabine, 2001. Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Jg. 7, S. 44–56. ISSN 0368-2307.

- ANDRESEN, Sabine, 2014. Childhood Vulnerability. Systematic, Structural, and Individual Dimensions. *Child Indicators Research*, Jg. 7, S. 699–713.  
ISSN 1874-8988.
- ANDRESEN, Sabine, 2018a. Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 64, S. 6–14. ISSN 0514-2717.
- ANDRESEN, Sabine, 2018b. Kindheit. In: BÖLLERT, Karin (Hrsg.). *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–379.  
ISBN 978-3-531-19096-9.
- ANDRESEN, Sabine, KOCH, Claus & Julia KÖNIG, 2015. Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung. In: dies. (Hrsg.). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–19.  
ISBN 978-3-658-07057-1.
- BAADER, Meike Sophia, 2015. Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive. In: ANDRESEN, Sabine, KOCH, Claus & Julia KÖNIG (Hrsg.). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101. ISBN 978-3-658-07057-1.
- BALZER, Nicole, 2020. Pädagogik. In: KAMMLER, Clemens, PARR, Rolf & Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 463–474.  
ISBN 978-3-476-05717-4.
- BEN-PORATH, Sigal R., 2010. *Tough Choices. Structured Paternalism and the Landscape of Choice*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.  
ISBN 978-0-691-14641-6.
- BRANDT, Moritz, 2019. *Bildung im Zeichen der Verletzbarkeit. Eine theoretische und empirische Untersuchung adolesenter (Subjekt-)Bildungsprozesse im Kontext biografischer Ereignisse*. Diss., Universität Hamburg. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:18-105859>.
- BUBLITZ, Hannelore, 2003. *Diskurs*. Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-89942-128-6.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris, 2010. Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: dies.; MIERENDORFF, Johanna & LANGE, Andreas (Hrsg.). *Kindheit zwischen Fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–41. ISBN 978-3-531-92382-6.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris, 2020. *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. 2., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.  
ISBN 978-3-7799-5228-2.
- BÜHRMANN, Andrea D. & SCHNEIDER, Werner (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.  
ISBN 978-3-89942-818-6.

BÜNGER, Carsten, 2022. Vulnerabilität als Grenzbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 68, S. 42–49. ISSN 0514-2717.

BURGHARDT, Daniel, DEDERICH, Markus, DZIABEL, Nadine, HÖHNE, Thomas, LOHWASSER, Diana, STÖHR, Robert & Jörg ZIRFAS, 2017. *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-030175-7.

BUTLER, Judith, 1997/2015. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 8. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-11744-6.

BUTLER, Judith, 2002/2014. *Kritik der ethischen Gewalt*. 4., erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29392-8.

BUTLER, Judith, 2004/2012. Gewalt, Trauer, Politik. In: dies. *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36–68. ISBN 978-3-518-12393-5.

BUTLER, Judith, 2014. Körperliche Verletzbarkeit, Bündnisse und Street Politics. *WestEnd-Naue Zeitschrift für Sozialforschung*, Jg. 11, S. 3–24. ISSN 2942-3546.

CLARK, Zoë, 2018. No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, Jg. 13, S. 55–68. DOI: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.05>.

COORS, Michael, 2022. Einleitung. Menschliche Verletzlichkeit, „vulnerable Gruppen“ und die Moral. Fragestellungen eines Diskursprojektes. In: ders. (Hrsg.). *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110734522-001>.

DEKKER, Jeroen J. H., 2009. Children at Risk in History. A Story of Expansion. *Paedagogica Historica*, Jg. 45, S. 17–36. ISSN 0030-9230.

DEPAEPE, Marc, 2008/2012. Dealing with Paradoxes of Educationalization. Beyond the Limits of „New“ Cultural History of Education? In: ders. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press, S. 139–166. ISBN 978-94-6166-071-8.

DEPAEPE, Marc & SMEYERS, Paul, 2008/2012. Educationalisation as an Ongoing Modernization Process. In: DEPAEPE, Marc. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press, S. 167–175. ISBN 978-94-6166-071-8.

- DEPAEPE, Marc, HERMAN, Frederik, SURMONT, Melanie, VAN GORP, Angelo & Frank SIMON, 2008/2012. About Pedagogization. From the Perspective of the History of Education. In: Depaepe, Marc. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems.* Leuven: Leuven University Press, S. 177–197. ISBN 978-94-6166-071-8.
- FENDLER, Lynn, 2018. Educationalization. In: SMEYERS, Paul (Hrsg.). *International Handbook of Philosophy of Education.* Vol. 1. Cham: Springer, S. 1169–1183. ISBN 978-3-319-72759-2.
- FINEMAN, Martha Albertson, 2018/2020. Injury in the Unresponsive State: Writing the Vulnerable Subject into Neo-Liberal Legal Culture (March 8, 2018). *Emory Legal Studies Research Paper.* Forthcoming In: Injury and Injustice. The Cultural Politics of Harm and Redress. Hrsg. v. BLOOM, Anne, ENGEL, David M. & Michael W. MCCANN. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. Verfügbar unter: <https://ssrn.com/abstract=3175436>.
- FLEISCHER, Toni, ULKE, Christine, LADWIG, Karl-Heinz, LINKOHR, Birgit, JOHAR, Hamimatunnisa, ATASOY, Seryan, SPEERFORCK, Sven, KRUSE, Johannes, ZÖLLER, Daniela, BINDER, Harald, OTTEN, Danielle, BRÄHLER, Elmar; BEUTEL, Manfred E., TIBUBOS, Ana N., GRABE, Hans Jörgen & Georg SCHOMERUS, 2022. Geschlechts- und regionalspezifische Unterschiede von Kindesvernachlässigung und Gewalt vor der deutschen Wiedervereinigung. Ergebnisse aus GESA, einem Multi-Kohorten Konsortium. *Psychotherapie. Psychosomatik. Medizinische Psychologie.* Jg. 72, S. 550–557. ISSN 0937-2032.
- FOUCAULT, Michel, 1974/2014. Die Wahrheit und die juristischen Formen. In: ders. *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. II. 1970–1975.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 669–792. ISBN 978-3-518-58311-1.
- FOUCAULT, Michel, 1975/1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-38771-9.
- FOUCAULT, Michel, 1976/2014. *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-476-02559-3.
- FOUCAULT, Michel, 1978. *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin: Merve. ISBN 3-920986-96-2.
- FOUCAULT, Michel, 1982/2017. Subjekt und Macht. In: ders. *Analytik der Macht.* Hrsg. v. Daniel DEFERET, François EWALD unter Mitarbeit v. Jacques LAGRANGE. 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263. ISBN 978-3-518-29359-1.
- GIESINGER, Johannes, 2007. *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung.* Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-89942-795-0.

GSTETTNER, Peter, 1981. *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

ISBN 3-499-17425-1.

HAFENEGER, Benno, 2011. *Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik.* Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel. ISBN 978-3-86099-703-1.

HEINZE, Carsten, 2016. Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: ders., WITTE, Egbert & RIEGER-LADICH, Markus (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt ...“. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen.* Oberhausen: Athena, S. 163–187. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160997>. ISBN 978-3-89896-596-5.

HEINZE, Carsten, 2017. Verletzlichkeit und Teilhabe. In: MIETHE, Ingrid, TERVOOREN, Anja & RICKEN, Norbert (Hrsg.). *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_3).

HEINZE, Carsten, 2021. Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In: KLUCHERT, Gerhard, HORN, Klaus-Peter, GROPPE, Carola & CARUSO, Marcelo (Hrsg.). *Historische Bildungsforschung. Konzepte, Methoden, Forschungsfelder.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 365–372. ISBN 978-3-8252-5563-3.

HEINZE, Carsten & STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2019. Körperstrafen als Erziehungsmittel? Deutungsmuster im deutschen pädagogischen Diskurs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (übersetzte u. überarb. Version: „Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century“. In: *Historia Social y de la Educación – Social and Education History.* Jg. 2 (2013), S. 44–77. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165667>.

HEINZE, Carsten & STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2021. Theoretische und methodische Zugänge. In: STRAUBE-HEINZE, Kristin & HEINZE, Carsten. *Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik.* Bielefeld: transcript, S. 11–55. ISBN 978-3-8394-5255-4.

HONIG, Michael-Sebastian, 2008. Lebensphase Kindheit. In: ABELS, Heinz, HONIG, Michael-Sebastian, SAAKE, Irmhild & Ansgar WEYMANN. *Lebensphasen. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–76. ISBN 978-3-531-16024-5.

LIEBSCH, Burkhard, 2014. *Verletztes Leben. Studien zur Affirmation von Schmerz und Gewalt im gegenwärtigen Denken. Zwischen Hegel, Nietzsche, Bataille, Blanchot, Levinas, Ricoer und Butler.* Zug/Schweiz: Die Graue Edition. ISBN 978-3-906336-63-3.

- LIEBSCH, Burkhard, 2022. Prolegomena zum Verständnis der Verletzbarkeit Anderer. In: COORS, Michael (Hrsg.). *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 27–55. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110734522-002>.
- MACKENZIE, Catriona, ROGERS, Wendy & Susan DODDS, 2014. Introduction. What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory? In: dies. (Hrsg.). *Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford u.a.: Oxford University Press, S. 1–29. ISBN 978-0-19-931664-9.
- MILLER, Alice, 1983. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-37451-1.
- OELKERS, Jürgen, 2001. *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz, S. 255–281. ISBN 3-407-25236-6.
- PEUKERT, Helmut, 2015. *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Hrsg. v. Ottmar John u. Norbert Mette. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3-657-78106-5.
- POPITZ, Heinrich, 1986/1992. *Phänomene der Macht*. 2., stark erw. Aufl., Tübingen: Mohr.
- RICKEN, Norbert, 2006. The Power of Power – Questions to Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory*. Jg. 38, S. 541–560. ISSN 0013-1857.
- RICKEN, Norbert, 2009. Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: BERDELMANN, Kathrin & FUHR, Thomas (Hrsg.). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn u.a: Schöningh, S. 111–134. ISBN 978-3-506-76669-4.
- RICKEN, Norbert, 2013. Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: GELHARD, Andreas, ALKEMEYER, Thomas & Norbert RICKEN (Hrsg.). *Techniken der Subjektivierung*. München, Paderborn: Fink, S. 29–47. ISBN 978-3-7705-5484-3.
- RIDDER, Klaus & PATZOLD, Steffen, 2020. Einleitung. In: LIGNEREUX, Cécile, MACÉ, Stéphane, PATZOLD, Steffen & Klaus RIDDER (Hrsg.), 2020. *Vulnerabilität. Diskurse und Vorstellungen vom Frühmittelalter bis ins 18. Jahrhundert / La vulnérabilité. discours et représentations du Moyen Âge aux siècles classiques*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1–24. ISBN 978-3-16-157675-1.
- RUTSCHKY, Katharina (Hrsg.), 1977/2001. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Aufl., München: Ullstein. ISBN 3-548-35670-2.
- STRAEHLE, Christine, 2016. *Vulnerability, Autonomy and Applied Ethics*. London, New York: Routledge. ISBN 9781315647418.

- STRAUB, Jürgen, 2014a. Gewaltgeschichten in Verletzungsverhältnissen. Gegenwärtige Vergangenheit, historisches Bewusstsein und interkulturelle Bildung in Migrationsgesellschaften. Ein Essay in vier Fragmenten. *Psychosozial*. Jg. 37, S. 75–94. ISSN 0171-3434.
- STRAUB, Jürgen, 2014b. Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 60, S. 74–95. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146480>.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2016. Subjektbildung als Technologie. Antrieb und Bewegung im anthropologischen Modell der Maschine. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH (Hrsg.). „... was den Menschen antreibt.“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena, S. 35–59. ISBN 978-3-89896-596-5.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2018. Kindheit zwischen Unschuld und moralischer Verfehlung. Die anthropologisch legitimierte Unterwerfung des Subjekts in den Moratoriumskonzepten der Aufklärung. In: BLASCHKE-NACAK, Gerald, STENGER, Ursula & ZIRFAS, Jörg (Hrsg.). *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–83. ISBN 978-3-7799-3775-3
- TEN HAVE, Henk, 2016. *Vulnerability. Challenging bioethics*. London, New York: Routledge. ISBN 978-1-138-65266-8.
- TERVOOREN, Anja, 2019. Geschlecht. In: DRERUP, Johannes & SCHWEIGER, Gottfried (Hrsg.). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: Metzler, S. 113–120. ISBN 978-3-476-04745-8.
- TRÖHLER, Daniel, 2017. Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In: PETERS, Michael A. (Hrsg.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore: Springer Science+Business Media, S. 698–703. ISBN 978-981-287-587-7.
- VILLA, Paula-Irene, 2011. Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 36, S. 51–69. ISSN 1011-0070.
- WIESEMANN, Claudia, 2019. Verletzbarkeit. In: DRERUP, Johannes & SCHWEIGER, Gottfried (Hrsg.). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: Metzler, S. 185–190. ISBN 978-3-476-04745-8.
- WILD, Verina, 2014. Vulnerabilität. In: LENK, Christian, DUTTGE, Gunnar & Heiner FANGERAU (Hrsg.). *Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen*. Heidelberg u.a.: Springer, S. 297–298. ISBN 978-3-642-35099-3.

ZINNECKER, Jürgen, 2000. Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.  
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert.  
In: BENNER, Dietrich & TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.). *Bildungsprozesse und  
Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen  
der Reflexion im historischen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 36–68.  
ISSN 0514-2717.



# Počátky studia předškolní výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 1946–1950

Karel Konečný<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Palacký University Olomouc,  
Faculty of Education, Department  
of Social Sciences, Czech Republic  
karel.konecny@upol.cz

Received 6 March 2023

Accepted 12 July 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-012

**Abstract The Beginnings of the Study of Preschool Education at the Faculty of Education of Palacký University Olomouc during 1946–1950**

The study traces the origins and formation of the curriculum of the Institute of Early Childhood Education, which in 1946–1950 at the Faculty of Education of Palacký University in Olomouc educated students of early childhood education for their profession as kindergarten teachers. The four newly established pedagogical faculties in Czechoslovakia were created at the universities of Prague,

Brno, Olomouc and Bratislava in 1946 by the adoption of a special law. Their task was to prepare students – future teachers in all types of schools except universities. According to the statute issued by the Ministry of Education, the study of pre-school education was to last two years, i.e. four semesters. However, due to a shortage of kindergarten teachers, it was shortened indefinitely to one year, i.e. two semesters. The study analyses the curriculum of the Institute of Early Childhood Education at the Faculty of Education in Olomouc and compares it with the content of teaching at the Faculties of Education in Prague and Brno. The study of preschool education at all pedagogical faculties ceased in 1950 and was entrusted to the so-called pedagogical gymnasiums.

**Keywords** kindergartens, preschool education, Faculty of Education in Olomouc, Bohuslava Dostálková, 1946–1950, curriculum

## Úvodem

Záměrem této studie je prozkoumat vznik a formování studijního kurikula Ústavu předškolní výchovy (dále ÚPV) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, která byla v roce 1946 jednou ze čtyř fakult nově

založené, resp. „obnovené“ olomoucké univerzity. Časové ohraničení rokem 1950 je dáno tím, že v uvedeném roce byl přijat nový vysokoškolský zákon, v jehož rámci došlo k zásadní reorganizaci vysokoškolského studia v Československu. Studium předškolní výchovy na pedagogických fakultách formálně zaniklo, načež byla odborná příprava budoucích učitelek mateřských škol svěřena tzv. pedagogickým gymnáziím.<sup>1</sup> Únorový převrat 1948 způsobil, že námi sledované čtyřleté období existence ÚPV ještě musíme vnitřně rozdělit na dvě přibližně stejně dlouhé dvoleté periody: předúnorovou a poúnorovou. V obou periodách budeme sledovat, jakým výzvám, úkolům a překážkám musela Bohumila Dostálková, zakladatelka tohoto specifického studijního oboru, čelit, a na jaké možnosti a limity narážet všeobecný dobový optimismus a elán při vytyčování vysokých standardů studijního kurikula předškolní výchovy. Jedním z důležitých zájemů naší studie je zjistit, jak se toto kurikulum následkem „Vítězného února“ začalo přizpůsobovat ideologii a politice nového nedemokratického režimu, včetně opatření v rovině personálních a organizačních změn. Krátkou, sotva pětiletou historii olomouckého ÚPV přitom nechceme sledovat izolovaně od podobně konstituovaných studijních oborů na pedagogických fakultách v Praze a v Brně. To nám umožňuje aplikovat především komparativní metodu, ale také metodu biografickou a statistickou.

### Zdroje – literatura a prameny

Heuristická základna studie se opírá především o archivní fondy uložené v Archivu Univerzity Palackého v Olomouci, Archivu Masarykovy univerzity v Brně, Ústavu dějin Univerzity Karlovy a Archivu Univerzity Karlovy v Praze, v menším rozsahu také v Národním archivu v Praze. Prostřednictvím komparativní metody můžeme vzájemně porovnat nejen kurikulární obsahy studia předškolní výchovy na všech třech českých pedagogických fakultách, ale také podobnosti

1 Zákon z 18. května 1950 o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů RČS*, 1950. Částka 27, vyd. 3. června 1950, dokument č. 58. Konkrétně ke změně způsobu přípravy učitelek mateřských škol srov: FOTTOVÁ, Marie. Nová úprava vzdělání učitelek mateřských škol. *Předškolní výchova*. Roč. 4, 1949–1950, č. 10, s. 255.

čí případné odlišnosti v začlenění pracovišť předškolní výchovy do vnitřních fakultních struktur. Ze zmíněných tří univerzitních archivů má k tématu předškolní výchovy před r. 1950 nejvíce dochovaných dokumentů k dispozici Archiv Masarykovy univerzity. Naproti tomu v Archivu Univerzity Karlovy se písemností k výuce učitelek mateřských škol dochovalo relativně méně. Původní dokumentace k zakládání pracovišť pro předškolní výchovu je ve třech zmíněných archivech často totožná, neboť jsou zde uloženy nejrůznější výnosy, nařízení a oběžníky, kterými Prahu, Brno i Olomouc obeslalo ministerstvo školství.<sup>2</sup> Jiné dokumenty mají naopak komplementární povahu – tzn., že se navzájem doplňují, neboť se z různého důvodu dochovaly pouze v jednom z nich. Velmi cenná je korespondenční komunikace mezi fakultami a pracovišti, která svědčí o dobré úrovni vzájemné kolegiality. Obecně platí, že nezastupitelné pro rekonstrukci obsahu studia a jeho personálního zajištění na všech fakultách v jejich zakladatelském období jsou seznamy přednášek, které univerzity začaly vydávat tiskem od roku 1946. Téměř všichni pedagogové, at ře bylo jejich postavení v tehdejší univerzitní, resp. fakultní hierarchii jakékoli, mají svůj osobní spis v rámci rektorátních, případně fakultních personálních fondů. Aplikace biografické metody nám umožní hlubší vhled do sledované problematiky prostřednictvím osobních příběhů hlavních aktérů (resp. v tomto případě aktérek) děje: B. Dostálové v Olomouci, Růženy Tesařové v Brně a Marie Bartuškové a její kolegyně Marie Fottové v Praze. V Archivu UP se dochoval klíčový osobní spis B. Dostálové,<sup>3</sup> stejně jako v Archivu MU je to osobní spis R. Tesařové.<sup>4</sup> V Archivu Univerzity Karlovy se bohužel nenachází osobní spis „matky zakladatelky“ semináře předškolní

2 V textu budeme používat všeobecný název ministerstvo školství. Oficiální název tohoto rezortního ministerstva se po roce 1945 několikrát měnil (Ministerstvo školství a osvěty, Ministerstvo školství, věd a umění, Ministerstvo školství a kultury).

3 Fond Rektorát, osobní spisy, kart. 13/ č. 289. AUP.

4 Osobnost Růženy Tesařové je tématem samostatné studie autora tohoto příspěvku. Nyní je studie předmětem recenzního řízení oborového časopisu *Dějiny a dějepis*, který vydává Katedra historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

výchovy M. Bartuškové<sup>5</sup>, což platí i pro jejího kolegu Josefa Keprtu. Je tomu tak pravděpodobně proto, že hlavním zaměstnavatelem M. Bartuškové i J. Keprty bylo ministerstvo školství. S jejich osobními spisy, včetně spisu velmi důležité pracovnice ministerského odboru mateřských škol Marie Fottové, se můžeme seznámit ve fondu ministerstva školství uloženém v Národním archivu.<sup>6</sup> Fond Pedagogické fakulty UP navíc obsahuje dílčí složky jednotlivých ústavů, v našem případě Ústavu předškolní výchovy. Na pedagogických fakultách v Praze a v Brně samostatné ústavy pro předškolní výchovu založeny nebyly, neboť studium učitelek mateřských škol zde bylo organizováno na úrovni seminářů. Kromě toho se ve všech zmíněných archivech dochovala různorodá institucionální korespondence dokládající frekventovanou komunikaci jednak mezi pedagogickými fakultami navzájem, jednak mezi fakultami a ministerstvem školství, případně s jinými úřady či institucemi.

Z objektivních důvodů komplikované jsou možnosti výzkumu této problematiky v Národním archivu v Praze. Čtvrté oddělení, které spravuje fondy vzniklé po roce 1945, má zpracovanou pouze menší část archiválií, přičemž se jedná hlavně o zápisy z jednání kolegií ministra z let 1956–1964. Díky vstřícnosti pracovníků Národního archivu měl autor možnost studovat i starší agendu ministerstva v nezpracované části fondu v rozsahu přibližně dvaceti kartonů.<sup>7</sup> Jedná se o velmi různorodou úřední matérii, jejíž převážná část se týká budování sítě mateřských škol a útulků a zajištění jejich provozu v součinnosti

5 BARTUŠKOVÁ, Marie (\*25. 8. 1900 Týn nad Vltavou, †18. 4. 1978 Praha, pracovnice ve školství. Specializovala se na předškolní výchovu dětí a na toto téma napsala řadu odborných prací. Její příručka *Mateřská škola v Československu* (1948) byla přeložena do angličtiny, francouzštiny a ruštiny a *Pedagogika předškolního věku* (3. vydání 1957) vyšla i ve slovenštině (4. vydání 1961) a v maďarštině (1965). Stala se zakládající členkou Světové organizace pro předškolní výchovu (OMEP), která vznikla 1948 v Praze. Výběrová bibliografie: *Návrh pracovního plánu pro mateřské školy zpracovaný podle výchovných osnov pro mateřské školy hl. m. Prahy*, 1941; *První opatrovny v Čechách*, 1948; *Ruský jazyk*, Bratislava 1949; *Mateřská škola*, 1952; *Naší nejmenší, příroda a lidská práce*, 1962. L: MČE 1, s. 363; ČBS 1, s. 28.

6 Fond Ministerstvo školství. Marie Bartušková, osobní spis, kart. 2; Josef Keprtka, osobní spis, kart. 74; Marie Fottová, osobní spis, kart. 41. Národní archiv (dále NA).

7 Fond Ministerstvo školství, kart. 979–998. NA.

s regionálními orgány státní správy a samosprávy, tzv. zemskými školními radami a s národními výbory všech úrovní. Ukazuje se, že počet dokumentů týkajících se vysokoškolského studia předškolní výchovy je v Národním archivu ve srovnání se specializovanými univerzitními archivy podstatně menší.<sup>8</sup> Přesto ale pokládáme dochovanou matérii za velmi důležitou, neboť se jejím prostřednictvím nabízí využití statistické metody. Díky statistickým podkladům ministerstva školství a národních výborů všech stupňů můžeme získat velmi přesný každroční přehled o zvyšujících se počtech mateřských škol a dětských útulků jak v celostátním měřítku, tak ve všech krajích, včetně slovenských. Tyto podklady rovněž zaznamenávají počty učitelek a pěstounek mateřských škol, úroveň a možnosti zvyšování jejich kvalifikace a další zajímavé informace. Díky nim pak ministerstvo školství a jeho specializované útvary průběžně vyhodnocovaly, jaká je efektivnost vysokoškolské přípravy budoucích učitelek mateřských škol na pedagogických fakultách. Vedle primárních archivních pramenů jsou zásadní pro dané téma některé dobové profesní časopisy, zejména *Předškolní výchova*<sup>9</sup> a *Školství a osvěta*.<sup>10</sup> Současně vycházející oborový časopis *Komenský* byl zaměřen na národní, resp. obecné školy, takže v uvedených letech jsou zde zmínky o mateřských školách zcela ojedinělé. *Učitelské noviny* jakožto další tradiční učitelský časopis začaly po mnohaleté pauze vycházet až v roce 1951.

Obecně k tematice historie předškolního vzdělávání v českých zemích a v Československu máme také kromě primárních pramenů

8 Fond Ministerstvo školství, kart. 979–994. NA.

9 Vydavatelem časopisu *Předškolní výchova* byl Odbor učitelek mateřských škol Sva- zu zaměstnanců školství a osvěty. Časopis vycházel od r. 1946 v ročnících podle příslušného školního, nikoli kalendářního roku. V námi sledovaném období byla předsedkyní redakčního kruhu Marie Bartušková.

10 Vydavatelem časopisu *Školství a osvěta* byl Svaz zaměstnanců školství a osvěty, který byl složkou ROH. Časopis vycházel v letech 1946–1951. Mateřské školy měly v časopisu vlastní rubriku, která byla určena hlavně učitelkám a inspektorkám mateřských škol. Průběžně jim poskytovala aktuální informace o legislativních opatřeních v oboru a o klasických odborových tématech, týkajících se otázek platu, pracovní doby apod.

k dispozici dnes již poměrně širokou škálu starší dobové<sup>11</sup> i novější odborné literatury. V rámci žánru soudobé odborné literatury je třeba zmínit několik relativně nedávno vydaných syntetických monografií. Z nich uvedeme v první řadě *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)* od Evy Šmelové a Karla Rýdla z roku 2012. Cenné jsou také edice, studie a monografie Evy Opravilové, zejména třídílná edice *Předškolní výchova v zrcadle pramenů* z roku 2012 (ve spoluautorství Jany Uhlířové) a dvoudílné *Příběhy české mateřské školy* z roku 2017. Eva Opravilová rovněž napsala stručný historický nástin vzdělávání učitelek mateřských škol, který je součástí kolektivní monografie pod vedením Vladimíry Spilkové z roku 2004. Spíše sporadické zmínky o počátcích vysokoškolského vzdělávání pro budoucí učitelky mateřských škol na pedagogických fakultách tehdejších tří českých univerzit lze najít rovněž v odborné literatuře věnované novodobé historii pedagogických fakult v Praze, Brně a Olomouci. Sice nepříliš obsáhlé, ale velmi hodnotné jsou studie a monografie od Chrudoše Vorlíčka, jenž prostudoval velké penzum dobových dokumentů především legislativního charakteru. Částečně se námi sledované problematiky dotkly některé příspěvky ve sborníku *Hledání učitele*, který byl vydán pod redakcí Pavly Lipertové v roce 1996. Syntetický nástin poválečné historie pražské pedagogické fakulty podala v kolektivní čtyřsvazkové monografii o historii Univerzity Karlovy v Praze Blanka Zylinská. Tematicky mají k předkládané studii blízko rovněž edice dokumentů od profesora Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Václava Kováříčka z počátku sedmdesátých a z konce osmdesátých let. K padesátiletému výročí vydala Masarykova univerzita stručnou historii své pedagogické fakulty, jejímiž autory jsou František Čapka a Ivan Němec. Širší záběr má kolektivní monografie *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě* z roku 2003. Pro oba posledně zmíněné tituly platí, že zmínky o organizaci a náplni studia předškolní výchovy jsou v nich velmi sporadické.

11 Např. některé tituly od M. Bartuškové či V. Mišurcové, které vycházely od padesátých do konce sedmdesátých let 20. století, logicky nesly typické znaky režimní socialistické pedagogické produkce.

## Statut Ústavu předškolní výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Zakladatelka ÚPV B. Dostálová přišla do Olomouce v září 1946, když v rámci dohody mezi ministerstvem školství, Zemským národním výborem v Praze a Univerzitou Palackého byla dočasně uvolněna pro novou funkci v Olomouci. Ta spočívala v dočasnému pověření založit ÚPV a v jeho rámci co nejdříve zahájit výuku nového studijního oboru učitelství předškolní výchovy.<sup>12</sup> Nesnadný úkol se B. Dostálové podařilo splnit bez nadsázky výborně. Stačil jí na to necelý jeden rok, přičemž, což je poněkud paradoxní, sama musela na fakultě v roce 1948 před čtyřčlennou komisí dodatečně vykonat státní zkoušku pro učitelky mateřských škol. Její původní odborná aprobace, kterou získala studiem na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v letech 1925–1929, se týkala filozofie a obecné pedagogiky, nikoli pedagogiky předškolní výchovy. Nicméně díky dlouholeté praxi a odborné erudici B. Dostálová vtiskla Ústavu předškolní výchovy vysoce kvalitní úroveň po stránce organizační, pedagogické i odborné.

Zakladatelské období ÚPV trvalo od října 1946 do května 1947, tj. přibližně osm měsíců. Takřka všichni pedagogové fakulty, včetně jejího děkana prof. Vladimíra Úlehly a statutárního proděkana prof. Františka Vításka, byli ve svých akademických funkcích ve vedení fakulty a ve funkcích vedoucích ústavů pouze pověřeni, přičemž zůstávali v pozici kmenových zaměstnanců svých mateřských fakult na Univerzitě Karlově v Praze nebo na Masarykově univerzitě v Brně. Pověřená ředitelka ÚPV Bohumila Dostálová byla v tomto směru výjimkou, neboť před příchodem do Olomouce v září 1946 nebyla zaměstnána ani na jedné ze zmíněných starších univerzit. Pracovala jako vedoucí učitelka územní mateřské školy v Praze-Hlubočepích a současně jako cvičná učitelka Učitelského ústavu pro učitelky mateřských škol v Praze. Z dochovaných pramenů nelze zjistit, kdo a za jakých okolností B. Dostálovou do Olomouce doporučil. Jisté je, že ministerstvo školství

12 F. Rektorát – osobní spisy. Bohumila Dostálová, kart. 13, inv. č. 289. Archiv UP v Olomouci (dále AUP).

ji po dohodě s ÚNV hlavního města Prahy z úvazku dočasně uvolnilo s tím, že náklady na její mzdu a pobyt v Olomouci bude pedagogické fakultě přímo refundovat ministerstvo.

Pro úspěšné formování studia předškolní výchovy bylo zásadní, že se B. Dostálová hned po nástupu na Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci těšila důvěře, ba přímo oblibě u rektora univerzity Josefa Ludvíka Fischera. Ten se hned od léta 1945 přimlouval za vznik pedagogických fakult, nicméně již krátce po jejich založení na jaře 1946 své názory na jejich potřebnost a podobu výrazně revidoval. Tím se dostal do ostrých sporů především s profesorem Otakarem Chlupem, které oba neváhali veřejně ventilovat na stránkách dobového tisku (Pulec & Urbášek, 2003, s. 94).<sup>13</sup> Právě J. L. Fischer na poradách rektorů všech vysokých škol v Československu, na tzv. rektorských radách, pravidelně referoval o problémech spojených s vysokoškolským studiem učitelek mateřských škol na vznikajících pedagogických fakultách a prosadil vznik zvláštní pracovní skupiny pro tuto problematiku.<sup>14</sup> Stejně tak byla agenda mateřských škol často probírána na tzv. děkanských konferencích univerzity, jímž rektor za přítomnosti děkanů, případně proděkanů všech fakult, předsedal. Díky rektorově důvěře a podpoře tak měla B. Dostálová při zakládání „svého“ ústavu od počátku rozhodující slovo, na rozdíl od pedagogických fakult v Praze a v Brně, kde byla předškolní výchova zaštítěna pouhými semináři. Přitom i v Olomouci existovala alternativní varianta, na které pracoval hostující odborník na obecnou pedagogiku dr. Jan Vaněk z Brna. V lednu 1947 předložil vedení pedagogické fakulty propracovaný koncept velkého pedagogického ústavu, který by absorboval všechna pedagogicky a didakticky zaměřená pracoviště, včetně ústavu předškolní výchovy, do jednoho velkého ústavu s celouniverzitní působností. V té době se to týkalo pedagogické a filozofické fakulty s předpokladem, že

13 Za zmínku stojí ostrá názorová polemika s J. L. Fischerem v příspěvku O. Chlupa a O. V. Hykeše K otázce pedagogických fakult v časopise *Školství a osvěta*, roč. 2, č. 3, 14. 2. 1947, s. 33–34.

14 F. Rektorát, kart. 26, zápis rektorských rad z 31. 5. 1946, 24. 1. 1947, 17. 10. 1947 ad. AUP.

v blízké budoucnosti se z provizorního biennia přírodních věd vyvine také plnohodnotná fakulta přírodovědecká.<sup>15</sup> V červenci 1947 předložil J. Vaněk svůj návrh znova, a přestože sbor pověřených pedagogů fakulty ho doporučil k realizaci, rektor UP se rozhodl na exkluzivitě ÚPV nic neměnit a Vaňkův návrh nepodpořil.<sup>16</sup>

Mezitím s velkým pracovním nasazením rozvíjela svou vlastní konцепci pověřená ředitelka ÚPV B. Dostálová. V květnu 1947 předložila sboru pověřených pedagogů na pedagogické fakultě<sup>17</sup> návrh statutu ÚPV, který byl bez závažnějších připomínek přijat. Statut sestával ze tří základních obsahových modulů – organizačně studijního, didaktického a výzkumně vědeckého. V rámci prvního modulu si ÚPV stanovoval pět dílčích úkolů: 1. řídit a usměrňovat studium a vědecké bádání posluchačů; 2. zajišťovat vhodné pracovní podmínky pro studium, obstarávat pracovní pomůcky, knihy, sbírky cvičebních pomůcek a pracovní materiál, tedy starat se o materiální zázemí ústavu a částečně i vybraných mateřských škol, na kterých se konala praktická výuka; 3. pořádat doplňovací kurzy a cvičení pro studentky; 4. úzce spolupracovat s ústavy tělesné, hudební a výtvarné výchovy, současně udržovat pracovní a společenské styky s domácími i zahraničními středisky předškolní výchovy; 5. vydávat příslušná studijní vysvědčení. Ve druhém modulu – didaktickém – si ústav 1. stanovoval úkol udržovat a doplňovat sbírky studijních pomůcek s tím, aby se s pomůckami uchazečky naučily zacházet; 2. vydávat odborné publikace, výsledky studijních prací a učební pomocné texty, dále uveřejňovat periodické zprávy, pořádat výstavy a navazovat styky s příbuznými institucemi formou výměny publikací; 3. budovat příruční knihovnu, která měla být umístěna v areálu ústavu. Třetí modul sestával z výzkumně-vědeckých úkolů: 1. provádět praktické zkoušky s novými didaktickými pomůckami; 2. spolupracovat s odděleními Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a v Brně.

15 F. Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 57–63. AUP.

16 Tamtéž.

17 Sbor pověřených pedagogů sestával z vedení fakulty a všech vedoucích ústavů, celkem se jednalo o 22 až 25 lidí. B. Dostálová byla jakožto ředitelka ÚPV rádnou členkou sboru.

Správu ústavu reprezentoval ředitel, resp. v tomto případě ředitelka, jíž byl podřízen personál sestávající z kolegů-pedagogů a pomocných sil. Ředitelka byla zodpovědná za rozpočet ústavu, který předkládala ke schválení vedení fakulty i univerzity a také ministerstvu školství jako konečné instanci. Statut nevylučoval hospodářskou činnost ústavu, tj. vlastní mimorozpočtové příjmy a případné dary.<sup>18</sup>

V pořadí první a nejdůležitější byl modul organizačně studijní, v jehož rámci od zimního semestru akademického roku 1946/1947 probíhal dvousemestrální studijní program pro uchazečky oboru učitelství předškolní výchovy. Podmínkou pro přijetí bylo předložení maturitního vysvědčení, dokladu o občanské bezúhonnosti a zaplacení administrativních poplatků. Legislativní rámec studia pro uchazečky oboru předškolní výchovy určovalo vládní nařízení z 27. srpna 1946 č. 170/1946 Sb., v němž byl publikován statut pedagogických fakult. Ve statutu byla uvedena studijní doba pro budoucí pedagogy na mateřských, obecných a měšťanských školách a na školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. Pro kandidáty učitelství na mateřských školách se stanovila studijní doba čtyři semestry, nicméně pro přechodnou dobu, která zde ovšem nebyla přesně vymezena, byla doba studia zkrácena na dva semestry.<sup>19</sup> Na statut navazovaly dva podstatné dokumenty, a to *Prozatímní studijní řád* a *Prozatímní zkoušební řád* pedagogických fakult, které byly kodifikovány výnosem ministerstva školství a byly uveřejněny v ministerstvém věstníku.<sup>20</sup> Tyto legislativní normy týkající se organizace studia předškolní výchovy byly závazné pro všechny tři české pedagogické fakulty, jež se jimi musely řídit až do přelomového roku 1950. V rámci autonomie vysokých škol, v období tzv. třetí republiky (1945–1948) ještě všeobecně respektované, přece jen zbýval fakultám jistý prostor, aby si náplň dvousemestrálního studia budoucích učitelek mateřských

18 F. Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 60. AUP.

19 Podstatné pasáže vládního nařízení č. 170/1946 jsou uvedeny v publikacích V. Kováříčka (*Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy...*, s. 119) a Ch. Vorlíčka (*Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji ...*, s. 19–21).

20 *Věstník ministerstva školství a osvěty*, 2, 1946, sešit 19, s. 403–404, resp. s. 404–407.

škol organizačně, personálně i obsahově vyprofilovaly podle vlastních možností, potřeb a specifik.

V Olomouci, jak již bylo uvedeno, vypracovala model studia předškolní výchovy ředitelka Ústavu předškolní výchovy B. Dostálová. V Praze se stejného úkolu ujala externí vedoucí semináře předškolní výchovy M. Bartušková, jejímž hlavním zaměstnavatelem bylo ministerstvo školství, kde zastávala vysokou funkci vedoucí odboru mateřských škol. Mimo to byla od června 1947 předsedkyní odboru učitelek mateřských škol v rámci Svazu zaměstnanců školství a osvěty, který byl součástí ROH. V Brně na pedagogické fakultě bylo studium předškolní výchovy organizačně zajištěno oddělením předškolní výchovy, které bylo integrováno do víceoborového semináře pedagogiky.<sup>21</sup> Do listopadu 1948 byl vedoucím tohoto největšího fakultního semináře Josef Dvořáček. Po jeho náhlém úmrtí převzala vedoucí funkci R. Tesařová, jež se v prosinci 1948 habilitovala. Díky své vědecké práci pozvedla kvalitu tamní předškolní výchovy na evropskou úroveň. Nicméně v roce 1951 byla nucena z fakulty odejít kvůli obvinění, že se nedokázala oprostit od buržoazního pojetí svého výzkumu a výuky. Dodejme, že všechny tři zakladatelky předškolní výchovy, B. Dostálová, M. Bartušková a R. Tesařová, byly od počátku v dobrých kolegiálních vztazích, o čemž svědčí vzájemná výměna názorů a zkušeností.

Studijní kurikulum olomouckého ÚPV sestávalo z bezmála 40 výukových hodin týdně, přičemž absolvování 95 % kurzů bylo povinné. Základním stavebním kamenem kurikula byly pedagogické disciplíny, které pro všechny studenty a studentky na fakultě, tedy napříč všemi obory, přednášeli přizvaní hostující odborníci z Brna – dr. Jaroslav Hanáček (Úvod do sociální a sociologické pedagogiky), dr. František Ohera (Úvod do pedagogické diagnostiky), dr. Ladislav Kratochvil (Dějiny pedagogiky) a již zmíněný soukromý docent Jan Vaněk, jenž měl pro studentky předškolní výchovy dvě povinné přednášky a jeden

21 Vedle oddělení předškolní výchovy existovala další čtyři oddělení – didaktiky, dějin pedagogiky, obecné pedagogiky a ředitelství školní praxe.

proseminář.<sup>22</sup> V březnu 1948 J. Vaněk podal na olomoucké pedagogické fakultě výpověď a vrátil se do Brna k plnému úvazku na tamní pedagogické fakultě.<sup>23</sup> Tam působil až do roku 1956 jako zástupce ředitele fakultní knihovny.<sup>24</sup> Je pravděpodobné, že náhlý odchod z Olomouce byl reakcí na neúspěšnou snahu o zřízení celouniverzitního ústavu pedagogiky. Vaňkovy předměty převzal specialista na didaktiku Vlastimil Uher, který doposud vedl seminární cvičení z didaktiky a pedagogiky.<sup>25</sup>

Z Brna do Olomouce dojížděla soukromá docentka dr. Ludmila Koláříková, která vyučovala předměty zaměřené na dětskou psychologii. Jeden ze seminářů z tematického okruhu dětské psychologie vedl začínající mladý asistent dr. Ervína Koukal, jenž přišel na olomouckou pedagogickou fakultu z učitelského ústavu v Jihlavě. Předměty o biologii dítěte v předškolním věku a pedopatologie dítěte v předškolním věku přednášeli dr. Vojtěch Fetter a dr. Josef Hádlík z lékařské fakulty. Neméně důležité byly praktické výchovy – hudební, výtvarná a tělesná, na nichž participovalo několik již tehdy známých odborníků a umělců. Například na přednáškách a praktických cvičeních z výtvarné výchovy, pro studium předškolní výchovy povinných, se studentky setkávaly s akademickými malíři Janem Zrzavým a Aljo Beranem. Teorii hudební vědy přednášel ředitel olomoucké opery a skladatel Iša Krejčí, estetiku Bohumil Markalous (Jaromír John). Povinnou součástí kurikula byl rovněž Úvod do českého jazyka (doc. dr. František Kopečný) a přehled československých a slovanských dějin (dr. František Malinský).

22 Jednalo se o přednášky O periodizaci dětského vývoje z hlediska pedagogiky a Úvod do obecné pedagogiky. Proseminář byl zaměřen na metodiku studia pedagogiky. Mimo kurikulum předškolní výchovy přednášel na fakultě i didaktiku obecné školy. Seznam přednášek pedagogické fakulty PU v Olomouci v zimním semestru 1946–47. Tiskly grafické velkozávody IGO v Olomouci. PK 23. AUP.

23 F. RUP, osobní spisy, kart. 223, inv. č. 5302. AUP.

24 V roce 1956 J. Vaněk podruhé přešel z Brna do Olomouce na tamní Vysokou školu pedagogickou. O rok později se habilitoval z pedagogiky a v roce 1965 se stal vedoucím katedry pedagogiky na olomoucké přírodovědecké fakultě. Ve druhé polovině šedesátých let se zaměřil na výzkum ontogenetických aspektů ve výchově a teorii mravní výchovy. Pozici vedoucího katedry zastával až do r. 1973, kdy odešel do důchodu.

25 F. RUP, osobní spisy, kart. 84, inv. č. 84. AUP.

Pro reálnou praxi absolventek studia byly velmi užitečné praktické předměty, zejména ty, které vedla vedoucí ÚPV B. Dostálová. Jednalo se o čtyřhodinová cvičení o organizaci práce v mateřské škole, o didaktice a administrativě mateřské školy. Cvičení se většinou odehrávala v některé z olomouckých mateřských škol, nejčastěji v územní mateřské škole v Michalském stromořadí na okraji Bezručových sadů. Bohumila Dostálová navíc zajišťovala studentkám možnost obohatit si studium a praxi nepovinnými předměty, například seminářem z loutkového divadla nebo exkurzemi, z nichž nejpopulárnější byly návštěvy filmových ateliérů ve Zlíně a besedy s tvůrci dětských filmů.

V závěru prvního semestru studia musela každá uchazečka splnit tzv. kolokvium ze všech povinných předmětů, o čemž obdržela vysvědčení s patřičnou známkou. Kolokvia na závěr druhého semestru se týkala výchov – výtvarné, hudební a tělesné, a také školní praxe. Teprve po nabytí kompletní sady vysvědčení ze všech kolokvií a ze školní praxe bylo možno podat přihlášku ke státní závěrečné zkoušce. Ta sestávala ze tří dílčích zkušebních okruhů, z nichž každý zahrnoval tři podotázky. První okruh se týkal pedagogiky a didaktiky mateřské školy a dějin pedagogiky. Druhý okruh se zaměřoval na češtinu a slovenštinu, třetí na československé dějiny a dějiny slovanských národů. Každý okruh byl ohodnocen samostatnou známkou. Celkovou známkou státní závěrečné zkoušky tvořil přibližný průměr ze tří okruhových známk.

Z podrobnějšího rozboru obsahové náplně studia předškolní výchovy na všech třech nově vzniklých pedagogických fakultách v českých zemích je zřejmé, že hlavní architektky studijních programů pro budoucí učitelky mateřských škol – M. Bartušková v Praze, R. Tesařová v Brně a B. Dostálová v Olomouci – své záměry a postupy navzájem konzultovaly. Nepochybň se shodovaly v tom, že ve studijních nárocích na uchazečky, budoucí plně kvalifikované učitelky mateřských škol, nelze příliš slevit, a to ani tehdy, když se studium dočasně zkrátilo ze čtyř na pouhé dva semestry. Pro studentky to ovšem znamenalo nesmírné pracovní a studijní přetížení. Za normálních okolností, tj. v případě dvouletého studia, by se při též studijním obsahu kurikula otevřel větší prostor pro zajímavé nepovinné předměty, například využití loutkového divadla, nových filmových technik apod. Současně

by se mohla podstatně navýšit hodinová dotace pro praxe na mateřských školách, které neměly dostatečnou délku a hodinovou dotaci. Nejen tyto tři zmíněné autorky kurikula, ale vedení fakult a většina odborníků na pedagogické disciplíny si byli těchto úskalí vědomi a diskutovali o nich.

Vysoká míra pozitivní spolupráce mezi Prahou, Brnem a Olomoucí byla zjevná rovněž v oblasti internacionálizace, když se zástupkyně všech tří pracovišť pravidelně informovaly o aktuálních trendech předškolní výchovy, o nichž diskutovaly v literatuře a na odborných konferencích v západní a severní Evropě. Na kongresu Světové rady pro výchovu v raném dětství v Dánsku v létě 1947 byl přijat návrh M. Bartuškové, aby se následný kongres konal v létě 1948 v Praze. Součástí návrhu byla dvoutýdenní mezinárodní letní škola pro učitelky mateřských škol, která kongresu předcházela. Do kolektivního organizačního týmu byly přizvány R. Tesařová i B. Dostálová. Navzdory únorovým událostem 1948 se kongres ještě podařilo uskutečnit, což byl patrně jeden z posledních příkladů prozápadní orientace v té době excelentního modelu českého předškolního vzdělávání.<sup>26</sup>

Kromě již zmíněného „nahuštění“ povinné výuky do dvou semestrů se hned od počátku objevil další velký problém, s nímž se olomoucký Ústav předškolní výchovy a semináře předškolní výchovy v Praze a v Brně potýkaly od podzimu 1946 až do roku 1950. Za vše hovoří statistika přihlášených uchazeček na řádné studium oboru předškolní výchovy na pedagogické fakultě v Brně. Do akademického roku 1946/1947 jich nastoupilo pouhých 12. V následujícím roce se do zimního semestru zapsalo sice již 30 uchazeček, ale do letního jenom 14. Další dva roky tomu bylo podobně, zájem se pohyboval mezi 12 až 25 uchazečkami. V lednu 1947 na poradě rektorů všech vysokých škol referoval J. L. Fischer, že obor učitelství mateřských škol studuje v Praze 25, v Brně 11 a v Olomouci 16 uchazeček.<sup>27</sup> Tato čísla přesvědčivě dokládají fakt, že počet studentek byl naprostoto neadekvátní úsilí, které muse-

26 F. Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 60. AUP.

27 F. Rektorát I, kart. 26, inv. č. 53. AUP.

ly fakulty na založení a po všech stránkách kvalitní zajištění studia předškolní výchovy vynaložit. Důvod chronického nedostatku uchazeček o řádné studium zcela určitě nespočíval v tom, že by o studium nebyl zájem, naopak. Kardinální překážkou byla podmínka maturity (v dobové terminologii tzv. zkoušky dospělosti, pozn. aut.), bez níž nemohl žádný uchazeč do řádného studia na kterékoli fakultě, pedagogické fakulty nevyjímaje, nastoupit.

V lednu 1948 se rozhodl Svaz zaměstnanců školství a osvěty podniknout dotazníkové šetření mezi učitelkami všech mateřských škol v českých zemích, kterých bylo registrováno celkem 4 139. Cílem bylo přesněji zjistit úroveň jejich formálního vzdělání a pokusit se z těchto údajů vyvodit závěry či doporučení pro ministerstvo školství ohledně zformování optimálního modelu vzdělávání pro budoucí učitelky. Dotazník vyplnilo celkem 3 411 učitelek, což činí 82,4 %. Z tohoto vysoce reprezentativního vzorku mělo pouze 0,6 % (!) učitelek mateřských škol standardní středoškolské vzdělání zakončené maturitou. Necelá dvě procenta z generaci nejstarší části statistického vzorku představovaly učitelky, které stihly ještě v době Rakousko-Uherska absolvovat jednoroční ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Necelá třetina učitelek (29 %) absolvovala během první republiky (1918–1938) či druhé republiky (1938–1939) nebo během existence protektorátu Čechy a Morava (1939–1945) některý z dvouletých ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol, jenž byl zakončen externí tzv. zkouškou způsobilosti.<sup>28</sup> Naprostá většina zbývajících učitelek pravděpodobně absolvovala Vyšší školu pro ženská povolání, která měla dvouletý nebo tříletý studijní program. Dodejme, že ani Ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol, ani Vyšší školy pro ženská povolání neměly oprávnění uskutečňovat maturitní zkoušku, která byla výsadou gymnáziií. Tato fakta jednoznačně dokládala všeobecně známý fakt, že uchazečky pro vysokoškolské studium předškolní výchovy

28 Ta byla údajně v roce 1933 zrušena, takže dvouleté studium na těchto ústavech nebylo zakončeno žádnou formou státní zkoušky.

zkrátka „není kde brát“, protože ve vzorku populace disponuje maturovitou sotva jedno procento dospělých žen.

Prakticky od založení svých pracovišť v Praze, Brně a v Olomouci vyčerpávaly jejich zakladatelky M. Bartušková, R. Tesařová a B. Dostállová většinu svého času a energie řešením zdánlivě neřešitelného úkolu, jak umožnit uchazečkám, které nesplňovaly podmínku maturity, aby mohly nastoupit na pedagogickou fakultu a doplnit si vzdělání v oblasti předškolní výchovy. Cílem bylo získat standardní kvalifikaci nejprve jako pomocné a následně jako řádně ustanovené učitelky na mateřských školách. Celkově se jednalo o závažný a palčivý celospolečenský problém, jenž zdaleka nezaměstnával jenom vedení pedagogických fakult a vedoucí příslušných ústavů a seminářů. Zájem o razantní navýšení kapacit mateřských škol nedeklarovalo pouze ministerstvo školství, ale celá vláda, která se v období tzv. třetí republiky opírala o *Košický vládní program* z dubna 1945. Celospolečenský a také ekonomicky motivovaný tlak na umožnění maximálnímu počtu žen nastoupit do zaměstnání začal během tzv. dvouletého plánu (1946–1947) silit do takové míry, že nutil vládu a ministerstvo hledat jiné způsoby řešení.

Nejprve se problém s nedostatečnou formální kvalifikací učitelek mateřských škol pokoušelo řešit samo ministerstvo školství, a to pořádáním pěti- až šestitýdenních kurzů během léta 1946. Kurzy byly pořádány pro učitelky mateřských škol v činné službě, tzn. při zaměstnání. Absolventky mohly poté nastoupit do mateřských škol jako tzv. výpomocné učitelky s tím, že po desetiměsíční praxi mohly vykonat tzv. externí zkoušku způsobilosti. Ta je sice opravňovala k povýšení na řádné učitelky, nicméně v žádném případě nebyla adekvátní standardní maturitě. A jak již bylo uvedeno, pouze maturita byla podmínkou řádného studia na pedagogických fakultách. Připomeňme, že v létě 1946 ještě ministerstvo školství nemělo možnost zapojit do úkolu pedagogické fakulty, protože ty se ve všech třech univerzitních městech teprve nacházely ve stadiu zrodu. Oslovit pedagogické fakulty a přenést na ně nelehký úkol pořádání přípravných kurzů se ministerstvo rozhodlo až ke konci roku 1946. Tehdy již byly pedagogické fakulty ustaveny a probíhal první studijní semestr. Propozice přípravných kurzů se

intenzivně projednávaly během listopadu a prosince 1947 mezi ministerstvem, Svazem zaměstnanců školství a osvěty<sup>29</sup> a třemi fakultami.

Na rozdíl od prázdninových kurzů pořádaných v létě 1946 ministerstvem se fakulty s ministerstvem dohodly, že pro uchazečky bez řádné maturity začnou od zimního semestru akademického roku 1947/1948 pořádat jednosemestrální kurzy, které budou zakončeny externí odbornou zkouškou. Kurzy byly přednostně určeny pro čerstvé absolventky tříletých odborných škol pro ženská povolání. Vzhledem k jejich intenzivní náplni se nepředpokládalo, že by se jich mohly účastnit pracující učitelky (v tzv. činné službě, pozn. autora) formou dálkového studia při zaměstnání. Nové studentky byly na fakultách registrovány ve formě tzv. mimořádného studia. Závěrečná externí zkouška mohla být pokládána jako rovnocenná závěrečné zkoušce na tříletých odborných školách pro ženská povolání. Ani tato zkouška ale nebyla uznána jako rovnocenná maturitní zkoušce, nicméně se předpokládalo, že většina absolventek jednosemestrálních univerzitních kurzů si maturitu dodělá na odborných školách pro ženská povolání. Ty byly mezitím doplněny o čtvrtý ročník, po jehož absolvování bylo možno na odborné škole ukončit středoškolské studium řádnou maturitní zkouškou. Pouze tato možnost otevírala dveře k nástupu na řádné studium na kterékoli ze tří pedagogických fakult. Na rozdíl od minimálního počtu studentek řádného studia v zimním semestru akademického roku 1947/1948 nastoupily na všechny tři české pedagogické fakulty stovky posluchaček mimořádné formy studia. Obsah jednosemestrálního kurzu byl v podstatě zkráceným, koncentrovaným výtahem z kurikula řádného, dvousemestrálního studia. Závěrečné zkoušky u prvního běhu absolventek probíhaly na jaře 1948. Náplň zkoušky sestávala celkem z šesti předmětů – čeština s přihlédnutím k dětské literatuře, pedagogiky a didaktiky mateřské školy, psychologie dítěte předškolního věku, sociální a sociologické pedagogiky, biologie dítěte předškolního věku a hygienu dítěte předškolního věku.

29 Svaz zaměstnanců školství a osvěty byl zastřešující odborový orgán pod hlavičkou ROH, který hájil a reprezentoval všechny zaměstnance rezortu školství, od mateřských škol až po školy vysoké.

Na Pedagogické fakultě UP v Olomouci se podoba jednosemestrálního kurzu oficiálně schvalovala v březnu 1947. Ředitelka ÚPV B. Dostálová vypracovala memorandum, jež konzultovala s rektorem J. L. Fischerem. Memorandum bylo adresováno sboru pověřených pedagogů pedagogické fakulty. „Pro nedostatek kandidátek na učitelství na mateřských školách z řad absolventek středních škol a pro neobyčejný nedostatek plně kvalifikovaných učitelek mateřských škol předkládá ÚPV návrh, aby mohly být v budoucnu přijímány absolventky odborných škol pro ženská povolání. Nyní se počítá s reorganizací těchto škol a s jejich transformací na čtyřleté akademie. Studium na nich by mělo být uzavřeno závěrečnou zkouškou, která bude rovnocenná zkoušce maturitní. Tím by mohly být absolventky těchto akademii přijímány jako rádné posluchačky oboru učitelství mateřských škol na pedagogických fakultách.“<sup>30</sup> Sbor pověřených pedagogů memorandum B. Dostálové schválil, čímž se otevřela cesta k tomu, aby se na studium mohly hlásit absolventky škol pro ženská povolání. Pořádání prázdninových a následně jednosemestrálních kurzů předškolní výchovy ovšem vedlo k neúměrnému pracovnímu a časovému zatížení velkého počtu pedagogů, kteří byli svými úvazky do předškolního kurikula zapojeni. Značné pracovní a časové vypětí spojené s kurzy je samozřejmě nezbavovalo povinností spojených s rádným dvousemestrálním studiem, v němž se počet posluchaček postupně mírně navýšoval.

Na začátku roku 1948 začaly v diskusích mezi rektorem UP v Olomouci J. L. Fischerem, děkaný pedagogických fakult, odborníky z MŠO a Svazu zaměstnanců školství zaznívat pochybnosti, zda nejsou mimořádné kurzy pro učitelky mateřských škol na pedagogických fakultách v rozporu se stávající legislativou. Dne 19. února 1948, tedy doslova v předvečer „únorového vítězství pracujícího lidu“, se do věci osobně vložil národněsocialistický ministr školství Jaroslav Stránský, jenž požádal všechny zainteresované orgány a instituce, aby se co nejdříve vyjádřily k jeho záměru revidovat některé starší vládní či rezortní výnosy, umožňující nestandardní studium učitelek mateřských škol

---

30 F. Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 60. AUP.

v činné službě na pedagogických fakultách.<sup>31</sup> Současně vrcholily diskuse o záměrech ministerstva reformovat studium předškolní výchovy nejprve na středoškolské úrovni, což se týkalo odborných škol pro ženská povolání a tzv. sociálně zdravotních škol. Jejich tříleté studijní programy měly být nově rozšířeny na programy čtyřleté a zakončené standardní maturitou. To by umožnilo absolventkám jejich hladký a legislativně bezproblémový přechod na rádné studium předškolní výchovy na pedagogických fakultách.

### Poúnorové zásahy režimní moci

Předmětové kurikulum a jeho personální obsazení se po únorovém převratu začalo rychle přizpůsobovat požadavkům nového režimu. Ideologicky motivované „inovace“ se samozřejmě netýkaly jenom pedagogických fakult, ale celého vysokého školství v tehdejším Československu. Bezprostředně v poúnorovém období začaly do studijních programů zejména z hlediska jejich personálního obsazení razantně intervenovat tzv. akční výbory, což byly revoluční orgány sestávající ze zvlášť agilních členů a funkcionářů KSČ. Prvním úkolem akčních výborů bylo provést personální čistky mezi pedagogy a zbavit fakulty tzv. reakčních profesorů. Čistky akčních výborů mohly postihnout také studenty, pokud se aktivně politicky angažovali v některé z nekomunistických stran nebo pokud měli tzv. buržoazní původ. V Olomouci, na rozdíl od Brna a Prahy, byly čistky akčních výborů na Univerzitě Palackého poměrně mírné a postihly pouze několik málo jednotlivců. Pro všechny pedagogické fakulty bylo typické, že v období tzv. třetí republiky byla pouze menšina vyučujících organizována v KSČ. V Olomouci bylo na pedagogické fakultě<sup>32</sup> registrováno pouze 14 politicky angažovaných komunistů, ale již na podzim 1948 jejich počet vzrostl

31 F. A4 PdF DII/2, kart. 7. Školství a osvěta, 4/III, 13. 2. 1948, s. 54, rubrika mateřské školy. AMU.

32 Před únorem 1948 existovala jedna společná fakultní organizace KSČ pro fakultu pedagogickou a filozofickou. Po únoru se vzhledem k prudkému nárůstu členů ustanovily fakultní organizace KSČ zvlášť na každé fakultě.

na 76.<sup>33</sup> Od počátku roku 1950 aktivita akčních výborů uvadala a hlavní moc se přesouvala směrem k fakultním organizacím KSČ. Ty na pokyn nejvyšších stranických orgánů rozdělily všechny pedagogy do čtyř kategorií: 1. předúnoroví členové KSČ; 2. poúnoroví členové KSČ, přičemž v této kategorii se vždy uváděl počet bývalých sociálních demokratů, kteří byli do KSČ tzv. sloučeni, v Olomouci na pedagogické fakultě bylo takových pedagogů celkem devět; 3. indiferentní; 4. reakční. První dvě skupiny byly charakterizovány jako uvědomělé a pokrokové. Indiferentní pedagogové mohli také požádat o vstup do KSČ, což většinou proběhlo bez velkých potíží. To byl také případ vedoucí ÚPV B. Dostálové, která se, alespoň podle dochovaných záznamů, politicky nikdy neprojevovala a o politiku se pravděpodobně vůbec nezajímala. Nejtěžší to měli pedagogové označovaní paušální nálepkou jako „reakční“.<sup>34</sup>

V říjnu 1948 vydalo ministerstvo školství nový prozatímní studijní plán pro kandidátky učitelství v mateřských školách,<sup>35</sup> jenž byl v lednu 1949 aktualizován v podobě tzv. reformní varianty studia. Pro pedagogické disciplíny nejpozději od zahájení akademického roku 1949–1950 platilo, že přednášky a učebnice musely povinně vycházet ze statí ministra školství a osvěty Ruské sovětské federativní republiky Ivana Andrejeviče Kairova. Naopak západní pedagogické směry a školy se staly předmětem ostré kritiky z třídních pozic marxismu-leninismu. Úderným nástrojem stalinizace československé pedagogiky byly některé domácí pedagogické časopisy, především *Komenský*, jehož předsedou redakční rady se stal asistent na brněnské pedagogické fakultě Bohumil Uher. Tento obávaný kariérista pomáhal na olomoucké pedagogické fakultě urychlit kariérní vzestup svému bratuři Vlastimilovi, kte-

33 F. Archiv Ústavu dějin KSČ, 19/7, sign. 315. NA.

34 Takoví byli na olomoucké pedagogické fakultě identifikováni pouze tři, resp. dva, protože prof. MUDr. Vladimír Rapant byl hlavním úvazkem zařazen na fakultě lékařské. Případy politicky nevhovujících pedagogů se na všech olomouckých fakultách zpravidla řešily tak, že byli v tichosti přeloženi na jiné fakulty nebo pravoviště, kde se jim nejtvrdší kádrovací období podařilo přečkat. Naopak na fakultách v Praze a v Brně byly čistky rozsáhlější a v nemálo případech přerostly do roviny tvrdých perzekucí.

35 Výnos MŠO z 15. 10. 1948, č. 207.381/48.

rého jsme již zmínili v souvislosti s převzetím předmětů od J. Vaňka. Postupně byla na pedagogických fakultách po roce 1948 do skupiny povinných předmětů zařazována tzv. politická výchova v rozsahu dvou hodin týdně. Kromě toho musely uchazečky v prvním semestru vyslechnout dvouhodinovou přednášku o kultuře v Sovětském svazu<sup>36</sup> a navštěvovat kurz o branné výchově a nauce o obraně státu.<sup>37</sup> Z politické výchovy byla po ukončení druhého semestru nařízena povinná kolokviální zkouška, což zatím neplatilo pro předměty o kultuře v Sovětském svazu a branné výchově. K dalším ideologickým inovacím došlo zanedlouho výnosem MŠO ze srpna 1948, podle kterého byl předmět politická výchova přejmenován na společenské nauky a předmět o kultuře v Sovětském svazu byl zařazen po druhém semestru mezi povinná kolokvia.<sup>38</sup> Nelze však tvrdit, že všechny kurikulární změny v poúnorovém období byly motivovány pouze ideologicko-politicky. Od akademického roku 1949/1950 se v kurikulu např. nově objevily dvouhodinové semináře z oblasti lékařství – péče o dítě a jeho výživa (prof. MUDr. Jan Kabelík) a fyziologie a hygiena tělesné výchovy (prof. MUDr. Jaroslav Mělka). Naopak mírně upraveny směrem dolů byly časové dotace pro obecné pedagogické předměty nebo pro sociologii.

Odhledneme-li od dobového ideologického balastu a pozvolného pronikání několika ideologických předmětů do obsahu výuky, zdálo se, že ÚPV může pokračovat ve své činnosti stejně jako dříve. V průběhu roku 1949 se ÚPV v čele se zkušenou B. Dostálovou věnoval standardní výuce budoucích učitelek mateřských škol, přičemž ústav průběžně prováděl nábor mezi posluchačkami čtvrtých ročníků vyšších škol sociálních, jejichž tzv. výchovné větve se staly nástupnickými školami po zrušených odborných školách pro ženská povolání. Ředitelka ÚPV B. Dostálová vedla s ředitelkami vyšších škol sociálních intenzivní korespondenci, ve které se snažila podchytit zájem u co nejvíce středoškolských studentek. Nepochybňě byla přesvědčená, že olomoucký ÚPV má před sebou slibnou, ba vynikající perspektivu. Svědčil o tom

36 Kurz vedl rusista Bohuslav Ilék.

37 Kurz přednášel člen Ústavu tělesné výchovy Zbyněk Losenický.

38 Výnos MŠVU z 18. 8. 1949, č. 116 000/49-III/1.

deklarovaný zájem režimu zapojit do budovatelského procesu co nejvíce žen, k čemuž bylo nutno vytvořit odpovídající podmínky pro institucionální péči a výchovu dětí předškolního věku. Z dochované písemné agendy ÚPV, včetně služební korespondence B. Dostálové z roku 1949, a dokonce ještě z jara 1950 nevyplývá, že by ona nebo její kolegyně v Praze a v Brně očekávaly tak drastický zásah do celého vysokoškolského systému, jenž nastal s přijetím nového vysokoškolského zákona 18. května 1950. Krátce po zákonné úpravě bylo 30. května vydáno vládní usnesení svěřující přípravu učitelek mateřských škol do kompetence nově vzniklých pedagogických gymnázií.<sup>39</sup> Plnohodnotnou přípravu učitelek mateřských škol na jejich povolání se sice podařilo vrátit na akademickou půdu až po dlouhých padesáti letech, kontakty pedagogických gymnázií a později středních pedagogických škol s univerzitami nicméně úplně neustaly. V říjnu 1950 ministerstvo školství zřídilo při třech pedagogických fakultách semináře pro učitele pedagogických gymnázií. Ti měli povinně jednu sobotu v měsíci dojíždět na fakulty a poslouchat přednášky odborníků z oblasti pedagogiky, didaktiky a dětské psychologie. Tato forma vzdělávání měla přispět k tomu, aby učitelé pedagogických gymnázií využívali nových poznatků a kompetencí k lepšímu vzdělávání budoucích učitelek mateřských škol a učitelů a učitelek prvního stupně základních škol.<sup>40</sup> Tato kapitola však bude předmětem navazující studie.

#### Literatura

ČAPKA, František & NĚMEC, Ivan, 1996. *Půlstoletí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně 1946–1996*. Brno: Masarykova Univerzita.  
ISBN 80-86047-00-8.

FOTTOVÁ, Marie, 1949–1950. Nová úprava vzdělání učitelek mateřských škol. *Předškolní výchova*. Roč. 4, č. 10.

Hledání učitele. *Škola a vzdělání v proměnách času*, 1996. Praha: Univerzita Karlova.  
ISBN 80-96039-09-9.

39 Věstník Ministerstva školství, věd a umění, č. 6, sešit 22, 1950, s. 210.

40 Výnos MŠVU č. j. 130.039/50. F. Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 57–63. AUP.

- KOVÁŘÍČEK, Václav, 1972. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a vzdělávání učitelek mateřských škol*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN neuvedeno.
- KOVÁŘÍČEK, Václav, 1989. *Prameny k dějinám školství. Určeno pro studenty oboru učitelství pro mateřské školy*. 4. díl. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN neuvedeno.
- OPRAVILOVÁ, Eva & UHLÍŘOVÁ, Jana, 2017. *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-945-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2004. *Vzdělávání učitelů mateřských škol v historicko-srovnávací perspektivě*. In: SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, s. 38–47. ISBN 80-7315-081-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva & UHLÍŘOVÁ, Jana, 2012. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III. Legislativa k předškolní výchově*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-624-6.
- PULEC, Jiří & URBÁŠEK, Pavel, 2003. *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0594-6.
- ŠMELOVÁ, Eva & RÝDL, Karel, 2012. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-96039-09-9.
- VORLÍČEK, Chrudoš, 1991. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy ve vývoji učitelského vzdělávání v Československu*. Informační bulletin. Supplementum 70. Praha: Středisko vzdělávacích informací Univerzity Karlovy. ISBN 80-901065-1-8.
- VORLÍČEK, Chrudoš, 1996. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-06-4.
- Zákon z 18. května 1950 o vysokých školách. In: *Sbírka zákonů RČS*, 1950. Částka 27, vyd. 3. června 1950, dokument č. 58.
- ZILYNSKÁ, Blanka, 1998. Pedagogická fakulta. Šestá fakulta Karlovy univerzity. In: *Dějiny Karlovy univerzity IV. 1918–1990*. Praha: Univerzita Karlova, s. 511–532. ISBN 80-7184-539-6.

### Archivní zdroje

- Fond A4 PdF DII/2, kart. 7. *Školství a osvěta*, 4/III, 13. 2. 1948, rubrika mateřské školy. AMU.
- Fond Rektorát – osobní spisy. Bohumila Dostálová, kart. 13, inv. č. 289. Archiv UP Olomouc (AUP).
- Fond Rektorát, kart. 26, zápis rektorských rad z 31. 5. 1946, 24. 1. 1947, 17. 10. 1947 ad. AUP.
- Fond Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 57–63. AUP.
- Fond RUP, osobní spisy, kart. 223, inv. č. 5302. AUP.

Fond RUP, osobní spisy, kart. 84, inv. č. 84. AUP.

Fond Rektorát, osobní spisy, kart. 13, č. 289. AUP.

Fond Rektorát I, kart. 26, inv. č. 53. AUP.

Fond Ministerstvo školství. Marie Bartušková, osobní spis, kart. 2. Národní archiv  
(NA).

Fond Ministerstvo školství. Josef Keprta, osobní spis, kart. 74. NA.

Fond Ministerstvo školství. Marie Fottová, osobní spis, kart. 41. NA.

Fond Ministerstvo školství, kart. 979–998. NA.

Fond Ministerstvo školství, kart. 979–994. NA.

Fond Archiv Ústavu dějin KSČ, 19/7, sign. 315. NA.

*Věstník ministerstva školství a osvěty*, 1946. 2, sešit 19.

*Výnos MŠO z 15. 10. 1948*, č. 207.381/48.

*Výnos MŠVU z 18. 8. 1949*, č. 116 000/49-III/1.

*Výnos MŠVU č. j. 130.039/50*. Fond Stará pedagogická fakulta, kart. 41, inv. č. 57–63.  
AUP.

*Věstník Ministerstva školství, věd a umění*, 1950. č. 6, sešit 22.

# K významu humanitního vzdělávání. Pohled středoškolských učitelů v meziválečném Československu<sup>1</sup>

Dana Kasperová<sup>a</sup>

Tomáš Kasper<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
dana.kasperova@tul.cz

<sup>b</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education; Charles University, Faculty of Arts, Department of Education  
tomas.kasper@tul.cz;  
tomas.kasper@ff.cuni.cz

Received 7 September 2023

Accepted 5 December 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-013

**Abstract The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia**

The text *The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia* reconstructs the perspective of secondary school teachers in interwar Czechoslovakia on the question of the role of humanities education. The analysis is led with respect to the teachers' efforts to discuss both the school reform and the reform of society. The teachers' struggle to advance humanities education with respect to the development of democratic socio-political life in Czechoslovakia, as well as to help students be ready for an active civic and professional role in their lives, are thematized. The article points out that Czechoslovak secondary school teachers, through their activities and beliefs, were able to justify the relevance of a humanities education both within their

professional group and to the broader public, despite the fact that industrialization, modernization, and democratization of society placed the ideals of classical humanities education of the 19th century under intense critique.

**Keywords** humanities education, interwar period, Czechoslovakia, school reform

<sup>1</sup> Studie byla podpořena v rámci projektu Za hranice bezpečnosti: role konfliktu v posilování odolnosti. CZ.02.01.01/00/22\_008/0004595.

## Úvod

Krise humanitního vzdělávání a význam humanitních věd pro širší společenskou diskuzi zaznívá po roce 1989 jako téma nejen v rámci české historicko-pedagogické reflexe a společensko-politických změn. A to v situaci, kdy dějiny školství a vzdělávání jako důležitá součást pedagogické vědy (jak chceme vychovávat a vzdělávat k cílům, když o jejich vývoji, dynamice utváření a křehkosti konstruování víme jen málo) zažívají od 90. let 20. století citelné oslabení až jistou delegitimizaci svého postavení a významu. Na přelomu 19. a 20. století a v meziválečném období byla tato část pedagogiky „královskou“ disciplínou, neboť historická metoda stanovovala cíle vzdělávání a tím i ustanovovala, zakotvovala a posilovala vědecký směr samotné pedagogiky. Totéž ale nelze říci o jejím vývoji po roce 1948, kdy společensko-politické „reformy“ a ideologická oddanost pedagogické vědy konstituovala diskuzi často bez historických kořenů, východisek a širšího časového kontextu, aby v technokratickém a ideologickém duchu dokázala sloužit „výchově lidu“. Přesto i v druhé polovině 20. století byly dějiny pedagogiky částečně ochráněny před ideologickými tlaky a mnohdy se staly únikem pro mnoho pedagogů z politicky instrumentalizované a ideologicky poplatné diskuze marxistické pedagogiky, koncipující teorie a složky výchovy komunistického člověka. I když dějiny pedagogiky v období socialismu trpely faktografičností, těžily k vytváření přehledů a kánonů jmen a děl, podařilo se v nich uchovat prostor pro reflexi pedagogických cílů, metod a praktik pro otázky vývoje profese a profesionalizace učitelů a reforem školství. To vše probíhalo ve velmi nesvobodných podmírkách vědecké práce, v politicky a ideologicky řízené a kontrolované situaci. Proto bylo v socialistické pedagogice mimo jiné upozaděno téma humanitní vzdělanosti, oproti důrazu na technické, polytechnické a přírodovědné vzdělávání.

Možná právě z tohoto důvodu přerušené diskuze o významu humanitního vzdělávání zažíváme po roce 1989 jen krátké vzepětí ke zjednodušeným a zidealizovaným ideálům „klasické“ vzdělanosti první republiky. Zdá se, že pedagogická obec po roce 1989 jen velmi omezeným způsobem důvěrovala významu a smyslu historického,

sociálně historického a historicko-sociologického pohledu na procesy výchovy a vzdělávání (Kasper, 2022).<sup>2</sup> Naopak vliv empirické pedagogiky (ale i transfer mnoha myšlenkových modelů z diskuze před rokem 1989) byl silný, stejně jako touha po „systémovém naplánování“ cesty za svobodnou a tržní společností (Kasper, 2023). Výchova a vzdělanost pro „novou“ otevřenou společnost měly v tomto ohledu sehrát společensko-historickou roli a „očistit“ tak, mimo jiné, ztracenou prestiž pedagogické vědy. Dějiny pedagogiky se v tomto projektu mnohdy jevily jako „neupotřebitelné“. To vedlo k velmi silnému oslabení historické a časové reflexe pedagogického uvažování po roce 1989 a rovněž k „zapomínání“ na význam humanitního vzdělávání v proměně vzdělanosti ve svobodných demokratických společensko-politických podmírkách. Krize významu humanitního vzdělávání ale nebyla a není jen záležitostí pedagogické vědy a praxe, je tématem obecnějším. Důvody, které oslabují postavení humanitních věd a jejich aktuální směrování v České republice, jsou shledávány v různých rovinách a kontextech – proměny společensko-politické situace, financování vědy, hodnocení jejích výstupů a její řízení, vztah vědy a vysokoškolské výuky/dorostu, digitalizace a její dopady na práci s prameny (Hlavačka, 2023; Kudláč & Bortlová-Vondráková, 2022; Vorel, 2023).

Následující článek se snaží poukázat na nahlížení učitelů středních škol v meziválečném Československu na roli a význam humanitního vzdělávání (k tomu i Pešek, 2023). Historicko-pedagogickou a diskurzivněanalytickou rekonstrukcí hlavních významů připisovaných středoškolským učiteli humanitnímu vzdělávání předkládáme na základě analýzy hlavních periodik středoškolských učitelů v meziválečném Československu – zejména časopisů *Střední škola*, *Věstník československých profesorů* či *Školské reformy* v letech 1918–1938. Článek si klade za cíl zodpovědět otázku, na jakých premisách byla založena důvěra ve význam humanitního vzdělávání u učitelstva středních škol v meziválečné Československé republice.

2 To dokládá, mimo jiné, počet vydaných historickopedagogických monografií nebo článků v odborných pedagogických časopisech v posledních třiceti letech.

## Úkol středního školství v meziválečném Československu a význam humanitního vzdělávání

Střední školství v meziválečném Československu vyzdvihlo několik zásadních témat, která úzce souvisela na jedné straně s procesy industrializace, modernizace, racionalizace a sociálního plánování (Jemelka & Štofaník, 2020; Ševeček, 2009) a na druhé straně s otázkami demokratizace společnosti, kdy se ČSR „zavazovala“ napomoci realizaci demokratických, sociálně a kulturně emancipačních, „pokrovových ideálů“ (Hlavačka, 2015; Kárník, 2017; Kárník, 2018). Tyto společensko-politické a kulturní změny meziválečné československé společnosti v mnoha ohledech navazovaly na předválečnou diskuzi, kterou však prohlubovaly s ohledem na pociťovaný a deklarovaný význam vzniku Československa.

Postavení humanitní vzdělanosti ve středoškolském vzdělávání procházelo v meziválečném Československu významnými proměnami. V „krátkém“ období dvaceti let (1918–38) se diskuze ohledně postavení, významu a reformy humanitního vzdělávání na středoškolském stupni (na nižším sekundárním a zejména na vyším sekundárním stupni) vyrovnávala hned s několika „výzvami doby“. Intenzivně bylo diskutováno jak o vnější reformě školského systému, tak i o vzdělávacích cílech a vnitřní reformě chodu prvorepublikového středního školství (výuky a výchovně-vzdělávacích aktivit školy). Od roku 1919 byla znova vznесena otázka reformy nižšího středního stupně. Mohlo by se zdát, že přímo s postavením humanitního vzdělávání nesouvisela, opak byl ale pravdou. Vnější diferenciace na nižším sekundárním stupni<sup>3</sup> byla v tehdejším „provedení“ považována za znak nedemokratického přístupu ke vzdělání a byly hledány demokratičtější podoby

3 Otázka volby vzdělávací cesty (vnější diferenciace – volba studia na reálce, gymnáziích či měšťanské/obecné škole) po absolvování nižšího pětiletého stupně obecné školy patřila k zásadním tématům učitelstva v rámci diskuze o tzv. jednotné škole již na konci 19. století. V období samostatné republiky hlásící se k demokratickým hodnotám však tento problém dostával aktuální podobu. Učitelstvo – ve velké míře učitelé měšťanek – ale i akademická pedagogická obec (na rozdíl od ostatních profesorů humanitních či společenských věd) tento požadavek podporovali. Shledávali v něm nejen naplnění společensko-demokratické tendenze, ale pod-

školského systému pro výchovu a vzdělání občana meziválečné republiky. S tím byla otevřena rovněž otázka vzdělávacích cílů, vzdělávacího obsahu a výukových metod – tedy i postavení humanitního vzdělávání.

V otázce proměn školského systému se meziválečné období vyznačovalo „otresem“ a změnami gymnaziálního vzdělávání – v prvním desetiletí 20. století nastal ústup klasických gymnázií ve prospěch reálného (případně i reformního reálného) gymnázia. Dále narostl počet reálek a nastal rozvoj středních odborných škol zdůrazňujících postavení matematiky, přírodních a technických, případně sociálních věd. „Konkurentů“ klasické vzdělanosti, kteří měli připravit člověka na život v moderní společnosti, parlamentní republike, však bylo více. S ohledem na demokratizační tendence se rychle rozvíjely modely „dalšího či celoživotního“ vzdělávání. Na významu získaly osvětové společnosti, lidovýchovné instituce (Masarykův lidovýchovný ústav), které si kladly za úkol odbornou přípravu a kvalifikovaly/rekvalifikovaly poměrně široké vrstvy obyvatelstva pro výkon konkrétních povolání či je připravily pro reformované podoby činností, jež ve své profesi vykonávaly. Rozvíjely se rovněž mnohé odborné společnosti, které si kladly za úkol využít potenciálu společenských a technických věd pro rozvoj společnosti (Masarykova Akademie práce). Na významu získaly modely vzdělanosti, které využívaly racionalizačních, technokratických pohledů na společnost a člověka.

Celkově se potvrzoval trend nastolený již před první světovou válkou, kdy procesy modernizace, demokratizace společnosti stavěly ideály „klasické humanitní“ vzdělanosti, dědictví gymnaziálního (humboldtovského) vzdělávání druhé poloviny 19. století, do defenzivy. Tím byla otřesena i premisa „formálního vzdělávání“, tedy význam latiny a řečtiny jako předmětu, jež měly za úkol obecně utvářet a rozvíjet schopnosti, které pak humanitně vzdělaný člověk měl dokázat uplatnit („aplikovat je“) při řešení jiných problémů a úkolů. Oproti formálnímu vzdělávání si „praxe“ a „výzvy doby“ vyžadovaly posílit a rozvíjet „věcné/

---

porovali jej i z odborného psychologického hlediska. K vývoji „otázky“ reformy střední školy srov. Kasper & Kasperová, 2020 a dále Kasper, 2020.

reálné“ vzdělávání a občanskou zralost. To se odráželo i v tématech studií středoškolských profesorů a v zaměření jejich učitelských konferencí, spolkových setkání a národních i mezinárodních sjezdů. Důležitou otázkou byla žákovská samospráva a její zavádění do chodu a života středních škol. Demokratický duch měl zavládnout nejen ve společnosti a politice, ale i na středních školách. Dále se diskutovala problematika koedukace, přístupu dívek do středních škol a žen coby středoškolských učitelek. Demokratické a liberální Československo poskytovalo ženskému hnutí značný prostor. Vzdělávání dívek a koedukace byly skloňovány intenzivně, stejně jako postavení a role žen středoškolských učitelek. Tak jak slábla otázka náboženské výchovy na střední škole, vstupovala do popředí otázka mravního utváření člověka, budoucího občana, člověka připraveného na spolkový i parlamentní život.

Odhledneme-li od neutuchající diskuze o hmotném zabezpečení středoškolského učitelstva, můžeme konstatovat, že středoškolští učitelé reagovali zejména na téma meziválečné školské reformy nižšího středního stupně a na otázky reformy vnitřního chodu školy. Proměna vnitřního života střední školy měla zabezpečit, že školský systém nebude měněn, že nebudou vyslyšeny a realizovány požadavky na vnější reformu školského systému v duchu sjednocení různých školských typů a vzdělávacích směrů na nižším středním stupni do jedné instituce. Přes tento vývoj však v meziválečném období nebyl význam humanitní vzdělanosti zpochybňován. Byly kritizovány cíle a podoby klasické humanitní vzdělanosti (19. století), humanitní vzdělávání jako takové nebylo odmítáno. Proč tomu tak bylo?

### **Nahlízení významu a role humanitního vzdělávání u učitelů středních škol v ČSR**

Analyzujeme-li příspěvky středoškolských profesorů ve *Věstníku českých profesorů* z let 1893–1920 i z let meziválečných, ukazuje se, že spolek českých a později československých profesorů dokázal jak na přelomu 19. a 20. století v monarchii, před válkou, tak i v meziválečných poměrech demokratického Československa nezavírat oči před zásadními pedagogickými i společenskými problémy. Jak ukazuje diskuze ve Věstnících či sbornících z mezinárodních setkání profesorů v Evropě

(důležitý byl sjezd v Praze k otázce mrvní výchovy v roce 1923), hlavními tématy příspěvků byly reforma člověka, společnosti a reforma školství. Analýza těchto článků ukazuje, že čeští profesoři středních škol neponechávali výzvy doby stranou a dokázali o hlavních vzdělávacích problémech dotýkajících se střední školy aktivně diskutovat a vyjadřovat se k nim. To činilo ze středoškolské humanitní vzdělanosti koncept velmi živý a „odolný“ proti vyvýšenosti či programové zakrnělosti. Ukazuje se to nejen v diskurzu středoškolských profesorů na stránkách spolkových časopisů, ale i v jejich příspěvcích na společensko-politické úrovni. Jedná se zejména o snahy vybrané skupiny profesorů středních škol i univerzit, kteří se v duchu školské reformy zasadovali o vznik nových typů střední školy. Konkrétně máme na mysli vznik reformních středoškolských ústavů – např. německou střední školu K. Metznera v Litoměřicích (Kasper, 2008) či tzv. Atheneum jako reformovanou střední školu zřízenou Československou obcí učitelkou (Kasperová, 2018).

Jaké byly hlavní rysy diskuze středoškolských profesorů, kteří se zasadovali o reformu humanitního vzdělávání v meziválečném Československu?

Otakar Kádner (1870–1936)<sup>4</sup> se v roce 1921 zamýšlel v časopise *Střední škola* (pedagogickém doplňku *Věstníku středoškolských profesorů*) nad cílem střední školy v nově vzniklé republice, nad otázkami svobody a autority ve výchově, nad autonomním rozvojem středoškolských studentů (Kádner, 1921). Při tom poukazoval, že středoškolská vzdělanost byla jak v Německu, tak i v „jeho kulturně dědičných enklávách“, tedy v českých zemích, silně intelektualisticky, rozumově založena, oproti tradici ve Francii, Anglii a zejména USA. Zde měla být cílem

4 Otakar Kádner (1870–1936) zastával mimořádného profesora pedagogiky na pražské univerzitě již před první světovou válkou. V meziválečném období získal řádnou profesuru pedagogiky na FF Univerzity Karlovy v Praze. Významný byl jeho pozitivistický, ale i experimentálněpedagogický přístup k pedagogické vědě. Publikoval v oblasti obecné pedagogiky, dějin školství a vzdělávání a srovnávací pedagogiky. Byl významným aktérem školské politiky a rovněž významným partnerem a spolupracovníkem meziválečného českého učitelstva otevřeného reformě školství.

střední školy výchova mravní, rozvoj vůle. Dále mělo panovat přesvědčení, že význam učiva střední školy chápe student jen tehdy, pokud jej svou vzdělávací prací sám nahlíží a zažívá. Tyto rozdíly připisoval Kádner širším kulturním danostem – puritanismus a mravní apel v anglické a americké společnosti oproti německému důrazu na náboženskou nauku, učení – a slabému dopadu náboženského cítění a učení na jednání. Dále poukazoval na silnou tradici herbartovské psychologie představ a celkovou intelektualistickou tradici v psychologii. Upozadění charakteru v cílech střední školy Kádner shledával jako důležitou charakteristiku německé a rovněž české diskuze. Po anglickém a americkém vzoru Kádner požaduje větší důraz na mravní výchovu na střední škole, a to nikoli poučováním a rozumovým způsobem (herbartovsko-zillerovský *Gesinnungsunterricht*<sup>5</sup>), ale poskytnutím prostoru pro svobodné jednání a činnosti, které povedou k utváření a rozvoji mravního charakteru. Při tom poukazuje na francouzskou voluntaristickou psychologii, která rozvoj vůle vidí ve spojení s volností, činem, projevem, nikoli jako „proces rozumu“. Podobně se odvolává na americkou psychologii W. Jamese (1842–1910) a jeho důraz na vůli a její odraz v činu, reakci. O mravnosti se tedy nemá kázat, ale poskytnout dostatek přiležitostí (činností), kdy se uplatní a bude moci o ní být i uvažováno. Kompromis mezi voluntarismem (nejen cvik a z něj zvyk, aby hrozilo, že mravnost bude „slepá bez rozumu“) a intelektualismem (rozum ukazuje mravnost) je to, co požadoval Kádner pro mravní výchovu střední školy (v duchu „čin nedělá mravnost mrtvou“). Proto byl kladen důraz nejen na občanskou výchovu a „poučení“, ale i na vyváženosť s žákovskými spolky (samosprávami), časopisy, jednáními, vlastivědnými vycházkami nebo ručními pracemi. Jestliže se zkušeností („životem“)

5 J. F. Herbart (1776–1841) měl svým dílem velký vliv na nastupující generaci profesorů filozofie a pedagogiky (herbartovci) na německých univerzitách druhé poloviny 19. století. Ti připravovali ve „společném pedagogicko-psychologickém základu“ středoškolské učitele pro výkon profese. Pro ně bylo herbartovské učení zjednodušeno do několika kroků učení, jejichž „použití“ bylo pojato v tehdejší didaktice velmi formalisticky. Mezi herbartovce patřil právě T. Ziller (1817–1882). K tomu více Tretera, 1989.

má upevnit u dětí a studentů mravní jednání, je nutno jim k tomu dát dostatek příležitostí, nikoli o mravnosti hovořit. Vedle cviku a zvyku je nutné později dojít rozumem rovněž k zásadám mravnosti a zbožnosti. Kdyby bylo vše jen na cviku a zvyku, jednalo by se o drezúru bez volnosti a samostatnosti. Podobně se nemá nazírat na výchovu vůle a charakteru půly autoritářství a svobody (stará/nová škola). Reformní pedagogové (M. Montessori, L. Gurlitt, E. Keyová ad.) dle Kádnera prý přeháněli svobodu, když ji požadovali i pro individualitu dítěte, která se s dospělým svobodným člověkem ještě nedá srovnávat. Podobně Kádner poukazoval na slabost zidealizovaného pohledu na dítě jako na čistou a dobrou bytost, která vše činí dobře sama od sebe. Dle Kádnera je poslušnost a disciplína cestou ke svobodě individua, ale nesmí zmizet láska a úcta, aby nenastalo „lámání“ individua. Kádner tak hovořil o dobrovolné disciplíně a poslušnosti, která umožňuje být sám sebou i součástí celku. Podobně o reformě střední školy uvažoval i Otokar Chlup (1875–1965)<sup>6</sup>. I on požadoval zmírnit soustředěnost na vyučovací látku a kvantitativní výstupy a upozorňoval, jak nová psychologie (A. Binet, G. Stanley Hall, H. Münsterberg, psychotechnika a psychologie práce) zaměřuje pozornost na formy a mohutnosti a jejich „výcvik“ a rozvoj (Chlup, 1921). Ve stejném duchu připomíнал i profesor tělesné kultury Karel Weigner (1874–1937) význam tělesné výchovy na střední škole, důraz na rozvoj těla a jeho vyváženosť v harmonickém rozvoji s duší a duchem (Weigner, 1921), když varoval před

---

6 Otokar Chlup zastával v meziválečném Československu místo profesora pedagogiky na brněnské Masarykově univerzitě. Byl významným představitelem obecné pedagogiky, ale i rozvíjející se pedagogické psychologie. Spojoval pohled experimentálněpedagogický a obecně (filozoficko-) pedagogický. Zásadní byly jeho odborné práce k vymezení pedagogiky a didaktiky jako samostatného oboru a disciplín v meziválečném období a rovněž jeho přínos jako redaktora časopisu *Nové školy*. Časopis byl součástí meziválečné platformy tzv. Nových škol a Ligy pro novou výchovu usilující v mezinárodním prostoru o reformu školství. Po roce 1945, respektive po roce 1948, se O. Chlup zasadil o rozvoj socialistické pedagogiky. Činil tak mimo jiné z funkce ředitele Pedagogického ústavu J. A. Komenského v ČSAV.

upřednostňováním intelektuální výuky.<sup>7</sup> Podobně pedagog Jiří V. Klíma (1874–1948) v článku o estetické (umělecké) výchově (Klíma, 1921) poukazoval na další roviny středoškolského vzdělání, než bylo osvojení si učební látky (intelektualismus).

Je tedy zřejmé, že střední škola měla měnit jak svoji vnější podobu v rámci systému, tak zejména vnitřní chod. Tato postupná „permanentní“ reforma měla zaručit stav, že střední škola zůstane výběrovou a zároveň bude v duchu „reformních požadavků nové školy“ školou umožňující demokratičtější přístup ke střednímu a potažmo i univerzitnímu vzdělání skutečně nadaným – bez ohledu na jejich sociální zázemí. Střední škola měla dokázat, že je schopna vyslyšet požadavky volající po vzdělání pro všechny studijně nadané žáky a umožnit patřičnou vnější diferenciaci vzdělání dle schopností a nadání žáků (Stejskal, 1921; Pech, 1932; Racek, 1932) – i když do vzniku státu zejména chlapců, neboť dívčí střední vzdělávání bylo stále otázkou samo pro sebe. Byl to samozřejmě značný protiklad k současné diskuzi volající v mnohem širší míře po společném, inkluzivním vzdělávání, ale byl to na druhé straně krok ke „spravedlivějšímu“ přístupu. Tím, že ke středoškolskému humanitně orientovanému vzdělávání mělo přístup žactvo ze sociálně slabších společenských vrstev, ale přitom žactvo nadané, motivované, se dařilo, že si všeobecné a humanitní studium získalo uznání i v této sociální skupině. Pro společenský „dialog“ a pro humanitně zaměřené vzdělání to byl významný aspekt, který jeho význam podtrhával.

Dalším bodem, který přispíval k „živému“ společenskému významu humanitně orientovaného vzdělávání, byla diskuze o otázce jak občanské, tak i mravní výchovy (Chlup, 1923). Mnohé reformní hlasy, zejména zkušenosti Václava Příhody (1889–1979)<sup>8</sup> z amerických

7 Proto O. Weigner požadoval tři povinné hodiny tělocviku týdně pro žáky škol nižšího i vyššího středního stupně. Rovněž podporoval mimoškolní tělovýchovné aktivity, mimo jiné skauting, sokolská cvičení, ale i učení venku, v přírodě apod.

8 Václav Příhoda patří k nejvýznamnějším a nejvýraznějším osobnostem československé meziválečné pedagogiky a psychologie. Byl propagátorem racionalizačního hnutí v Československu a aplikoval jeho zásady zejména v školské oblasti

středních škol, tematizovaly problematiku občanské vyspělosti jako úkol humanitního vzdělávání. To se tím „oživovalo“ a neutápělo se v diskuzích o podílu latiny a řečtiny, moderních a klasických jazyků apod., ale bylo stavěno před výzvy ohledně připravenosti a výchovy k občanskému životu v demokratické republikánské společnosti. Význam humanitního vzdělání tak nekončil u bran formálního významu klasických latinských textů a diskuzí či sporů o to, který antický autor může a má být zařazen do kánonu klasické humanitní vzdělanosti, ale byl otevřen zcela novým úkolům a problémům. Právě tato otevřenosť humanitní vzdělanosti společenským, pedagogickým a psychologickým otázkám byla, dle analýzy meziválečných časopisů spolků středoškolských profesorů, velmi podstatným aspektem „rekonstrukce“ a přeskupení významů humanitního vzdělávání.

Rovněž další oblast pedagogické diskuze stavěla střední školu a humanitní vzdělání před důležitý problém – byla to otázka tzv. činné či pracovní školy<sup>9</sup>. Ta rezonovala již v diskuzi o tzv. volné či jednotné škole u učitelstva obecných a měšťanských škol na přelomu 19. a 20. století a v řadách středoškolského profesorstva nebyla dlouho brána v úvahu, neboť jak didaktický herbartismus, tak zejména množství učiva na střední škole neumožňovalo využívání časově náročných přístupů činnostně orientovaného učení (Pech, 1935). Tato situace se měnila s ohledem na snahy samotného ministerstva školství

---

a celkově v pedagogicko-psychologické problematice (spis Racionalizace školství, 1929). Ve svém díle dokázal využívat jak behavioristických podnětů (E. L. Thorndike, jeho dílo překládal), tak i myšlenky pedagogického pragmatismu (zejména dílo J. Deweyho). V meziválečném období V. Příhoda pobýval dlouhodobě v USA na univerzitě v Chicagu a na Teachers College New York. Zde aktivně spolupracoval právě s E. L. Thorndikem a J. Deweyem. Vliv amerického školství a pedagogického myšlení byl u V. Příhody zásadní.

9 Činná či pracovní škola měla napomoci aktivní roli žáka při konstrukci vlastního poznání, při aktivním, problémově orientovaném učení. Proto meziválečné období stavělo do popředí reformy školy právě tzv. činnou školu a učitelé promýšleli koncipování diferencovaně orientovaných aktivních způsobů učení, které měly umožňovat jak individualizovanou práci žáka při učení, tak i kooperaci a spolupráci v rámci podpory sociální rovniny učení. K tomu více Kasper & Kasperová, 2020 a dále Kasper, Kasperová & Pánková, 2018.

a národní osvěty, které po roce 1920 zřídilo komise pro reformu střední a národní školy (důležitá byla i role nově vzniklého Pedagogického ústavu Komenského při MŠANO vedeného O. Kádnerem) (Bartošová, 2018). Dále se situace změnila pod vlivem aktivit samotného učitelstva, a to i středoškolských profesorů. Téma činné školy na středoškolské úrovni bylo obsahem mezinárodního sjezdu profesorů v Bělehradě v roce 1926. Význam měly v tomto ohledu pokusy A. Ferrièra (1879–1960) ve Švýcarsku, který experimentoval s činnostně orientovanými vyučovacími metodami a výběrem učiva s ohledem na vnitřní diferenciaci a aktivizaci středoškolských studentů. V rámci Ligy pro novou výchovu<sup>10</sup> měl A. Ferrière značnou autoritu a jeho pokusy byly známy natolik, že motivovaly i další středoškolské profesory k následování jeho pedagogických a psychologických východisek. Činnostní učení nebylo shledáváno jen jako didakticky efektivnější, ale práce (intelektuální) byla chápána jako prostředek mravní výchovy, utváření charakteru žáků a rovněž jejich morálního náhledu (Resoluce, 1935).

Podobně estetická či tzv. umělecká výchova byla chápána jako další prostor a prostředek utváření středoškolských studentů a jako moderní oblast, jež patří do všeobecného humanitně orientovaného vzdělávání. Přitom se nemělo jednat jen o krásno, které by bylo zachyceno ve vybraném kánonu textů v rámci výuky literatury, latiny, řečtiny, či o poznatky k dějinám umění v rámci dějepisu. Mělo se jednat o oblast tvořivé práce studentů (v jazykové a umělecké oblasti), aby humanitní vzdělání neslo jak hodnoty krásna, tak i přispívalo k utváření estetického cítění a zejména mravního směřování studentstva. Krásno, krásný svět, krásný člověk měl být člověkem a světem, kde převládá dobro a láska, pochopení a tolerance – tomu měla estetická výchova, jako součást všeobecného humanitního vzdělávání, napomáhat.

10 Liga pro novou výchovu byla mezinárodním uskupením učitelů, pedagogů, psychologů a zástupců širší pedagogicko-kulturní oblasti otevřených reformě školy. V meziválečném období se konala pravidelná mezinárodní setkání Ligy a byly vydávány reformně orientované časopisy v jednotlivých zemích světa. V ČSR byl publikován již zmínovaný časopis *Nové školy* řízený O. Chlupem. V Německu se jednalo zejména o časopis *Das werdende Zeitalter* a ve Velké Británii o *New Era*.

Dále se pozornost soustředila na roli filozofické propedeutiky. Ta byla mnohdy kritizována, protože se měla svým systematickým a historickým přístupem v rámci dějin filozofie omezovat jen na poznatkovou část bez hlubšího filozofického porozumění (Hendrich, 1925; Šeprna, 1938). Pokud mělo humanitní vzdělání integrovat filozofické porozumění, měla se změnit rovněž výuka filozofické propedeutiky – větším podílem čítanek a textů v rámci výuky a propojením psychologie, logiky a filozofie.

V neposlední řadě byla diskutována role historie, tedy výuky dějepisu, v konceptu všeobecného humanitního vzdělávání. (Důležitým se stalo téma v roce 1926 na mezinárodním sjezdu profesorů v Ženevě.) Byl kladen důraz obzvláště na to, aby byl chápán zejména občanský a mravní význam výuky dějepisu, aby bylo poukazováno jak na národní, tak mezinárodní rovinu dějin, na jejich humanizační význam (Sochor, 1934). K tomu bylo u profesorů zapotřebí nejen znalostí, ale i tzv. mentality profesora – tedy jeho přístup k sobě, ke světu a žákům. Žádoucí bylo pěstovat a rozvíjet tzv. světovou historii v duchu lidskosti a mezinárodního porozumění. Historie a výuka dějepisu tedy neměla nést jen význam poznávací, ale i výrazně výchovně-vzdělávací – vedle národního požadavku to byly potřeby mezinárodního porozumění, lidské solidarity, všeobecné lidskosti a humanity. Důležitou otázkou střední školy byly rovněž interdisciplinární vztahy mezi dějepisem a zeměpisem, které měly zejména dějepisu pomocí zasadit učivo historických událostí do širších souvislostí a vyvarovat se tak nebezpečí množství „holých“ poznatků oproti souvislejším celkům, které lze pochopit právě v oněch zeměpisně-historických souvislostech (Kmoníček, 1930; Kutnar, 1930). Hlouběji byly diskutovány a uplatňovány mezipředmětové vztahy mezi literaturou, dějepisem a filozofií, ale i například mezi filozofií a fyzikou (Bílek, 1930; Hajda, 1933).

Středoškolští profesoři vedli rovněž obsáhlou diskuzi o literární historii, tedy o výuce literatury. Varovali opět před utvářením kánonu, před souhrnem či souborem jmen a děl, a zamýšleli se nad možnostmi četby vybraných literárních děl či jejich částí ve výuce, nad možnostmi jejich interpretace a využití pro pochopení významu literárního díla tzv. pro dnešek. Výuka literatury tak neměla sledovat jen historické

poučení o vývoji či estetické hledisko proniknutí ke krásnu, ale prosazovala komplexnější pojetí zahrnující jak historický přístup, literární interpretaci, tak i estetický a etický aspekt. Diskutovány přitom byly nejen české zkušenosti, ale i přístupy ze zahraničí – často z Francie, Belgie, ale i Polska.

Vraťme se k tématu, o němž bylo pojednáno v souvislosti s reformou vnější podoby „nové“ střední školy, tedy kurikulární sjednocení nižšího středního stupně, konkrétně otázka počtu hodin latiny a způsobu výuky tohoto předmětu. Jak se budě latíně vyučovat, proč a v jakém rozsahu souviselo, jak je zřejmé, s hlubšími otázkami, které se týkaly smyslu střední školy, a tedy významu humanitního vzdělání na středoškolské úrovni. Můžeme říci, že pojetí výuky latiny ovlivňovaly jak otázky školsko-politické, tak i pedagogicko-psychologické. Otázka vzdělávacích cílů s ohledem na společenská očekávání týkající se latiny (jak příliš vysokého počtu hodin, tak i způsobu výuky) se měnila již od konce 19. století. V meziválečném období se ke kritice z roviny měnící se industrializované a technické společnosti, demokratizace přístupu ke středoškolskému vzdělávání a z roviny medicínské a psychologické (nezdravá a neúměrná jednostranná zátěž mladého organismu) a konečně i z roviny reformy pedagogických cílů a metod připojovaly didaktické požadavky činné výuky. Ty stavěly „klasickou“ výuku latiny na gymnáziích před velké otazníky či vykřičníky. Latině se mělo učit přímou metodou, která stavěla do popředí vedle výuky založené na latinských textech i latinskou konverzaci. Stále však u latinářů, velmi konzervativní části středoškolského učitelstva, setrvávalo pojetí výuky na základě gramatické metody a pečlivě vybíraných úryvků latinských textů antických autorů.

## Závěr

Můžeme konstatovat, že profesoři středních škol, v úzké spolupráci a v dialogu s univerzitními zástupci, nevycházeli z neměnné formulace či definice humanitního vzdělávání „an sich“, a naopak pěstovali a rozvíjeli velmi otevřenou diskuzi o cílech a prostředcích středoškolské humanitní vzdělanosti. Současně dokázali úspěšně vyrovnávat aspekty odborně oborové, pedagogické, didakticko-metodické či psychologické

(otázky měření inteligence a přijímání žáků na střední školy, didaktické testování, typologie a diferenciace žactva, role školního psychologa). Dařilo se jim srozumitelně oslovit širší spektrum společnosti a obhájit svůj pohled na význam středoškolské humanitní vzdělanosti, jelikož napomáhali v diskuzi řešící širší dobové společenské i pedagogické problémy. Jejich diskuze a přínos tedy nemohou být zjednodušeně označovány jako „salonné“, neboť se jim dařilo průběžně a aktivně formulovat význam humanitního vzdělávání pro tehdejší dobu, které dokázalo odpovídat na již zmíňované zásadnější společenské výzvy.

Světoobčanské a humanitní ideály zaznívaly v diskuzi středoškolského učitelstva do roku 1938. Až zkušenost Mnichova a diskuze druhé republiky podpořily novou rétoriku a nahlížení na tzv. „silné stránky“ středoškolského vzdělávání. Ty se rychle začaly rozcházet s „pedagogickým jazykem“ a étosem první republiky. Jak a kým byly „nový jazyk“ a „nová logika“ rozvíjeny, ovšem představuje již novou výzkumnou otázkou, která ke svému zodpovězení vyžaduje další výzkum.

### Primární prameny a literatura

*Střední škola*, 1918–1938.

*Věstník československých profesorů*, 1918–1938.

Školské reformy, 1918–1938.

BÍLEK, Jaroslav, 1930. Jak lze přizpůsobiti vyučování fysice a filosofické propedeutice. *Střední škola*. 10(4), s. 197–201.

HAJDA, Josef, 1933. Co očekává přírodopisec od školské reformy. *Střední škola*. 13(3–4), s. 94–98.

HENDRICH, Josef, 1925. Výuka filozofické propedeutiky. *Střední škola*. 6(2), s. 62–66.

CHLUP, Otokar, 1921. K otázce užité psychologie ve škole. *Střední škola*. 2(1), s. 10–16.

CHLUP, Otokar, 1923. Otázka občanské a mravní výchovy na střední škole. *Střední škola*. 3(2), s. 65–70.

KÁDNER, Otakar, 1921. Reforma výchovy mravní. *Střední škola*. 2(1), s. 1–10.

KLÍMA, J. Václav, 1921. Estetická výchova na středních školách. *Střední škola*. 2(3), s. 97–116.

KMONÍČEK, Václav, 1930. O vyučování přírodopisu v 1. a 2. třídě střední školy. *Střední škola*. 10(1–2), s. 44–47.

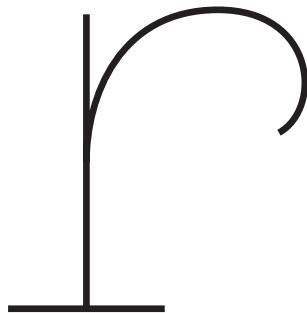
- KUTNAR, František, 1930. O otázce reformy dějepisných učebnic středoškolských. *Střední škola*. 10(2), s. 143–145.
- PECH, Vilém, 1932. Přijímací zkouška inteligence na středních školách. *Střední škola*. 12(3), s. 97–111.
- PECH, Vilém, 1935. O činném vyučování moderním jazykům. *Střední škola*. 15(3), s. 176–182.
- RACEK, Sáva, 1932. Zkoušky inteligence na středních školách. *Střední škola*. 12(1), s. 40–43.
- Resoluce 9. sjezdu pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku v Praze, 1935. *Střední škola*. 16(3), s. 291–300.
- STEJSKAL, Cyril, 1921. Střední školy pro nadané v Německu. *Střední škola*. 2(2), s. 51–63.
- SOCHOR, Vladimír, 1934. Myšlenky středoškolského učitele dějepisu. *Střední škola*. 14(3), s. 177–185.
- ŠEFRNA, Miloslav, 1938. Poslání filosofie na střední škole. *Střední škola*. 18(3), s. 160–162.
- WEIGNER, Karel, 1921. Poznámky k otázce tělesné výchovy na středních školách. *Střední škola*. 2(2), s. 49–51.

#### Sekundární literatura

- BARTOŠOVÁ, Jana, 2018. Školství řízené vědecky – úloha Pedagogického ústavu J. A. Komenského. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana a Markéta PÁNKOVÁ (eds.). *Národní školství za první československé republiky*. Praha: Academia, s. 63–66. ISBN 978-80-200-2891-4.
- HLAVAČKA, Milan, 2023. Etika historické práce v éře společenské proměny. *Český časopis historický*. 1/2023, roč. 121, s. 77–90. ISSN 0862-6111.
- HLAVAČKA, Milan a kol., 2015. *Sociální myšlení a sociální praxe v českých zemích 1781–1939*. Praha: HU AV ČR. ISBN 978-80-7286-241-2.
- JEMELKA, Martin & Jakub ŠTOFANÍK, 2020. *Víra a nevíra ve stínu továrních komínů: náboženský život průmyslového dělnictva v českých zemích (1918–1938)*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3153-2.
- KÁRNÍK, Zdeněk, 2017. *České země v éře První republiky. Vznik, budování a zlatá léta republiky (1918–1929)*. Třetí vydání. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-563-7.
- KÁRNÍK, Zdeněk, 2018. *České země v éře První republiky. Československo v krizi a v ohrožení (1930–1935)*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-570-5.

- KASPER, Tomáš, 2023. Mythos 1989. Vererbte Konzeptionen und die Sehnsucht nach Vollendung von Bildungsreformstrategien in der tschechischen postsozialistischen pädagogischen Diskussion und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 69. REH, Sabine, BAADER, Meike Sophia & Marcelo CARUSO (eds.). (*Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag, s. 182–196. ISSN 0514-2717.
- KASPER, Tomáš, 2022. The Field of History of Education –from Development to Stagnation, Crisis and Perhaps a “New” Beginning: the Czech Example. *Paedagogica Historica*. 58(6), s. 920–943. DOI: 10.1080/00309230.2022.2055968. ISSN print 0030-9230, eISSN 1477-647X.
- KASPER, Tomáš, 2020. Střední školství v období první republiky. In: NOVOTNÝ, Miroslav (ed). *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, s. 356–369. ISBN 978-80-7432-985-2.
- KASPER, Tomáš, 2008. *Německé venkovské výchovné ústavy: analýza reformně pedagogického konceptu a příklad Svobodné školní obce v Litoměřicích v meziválečné ČSR*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-351-1.
- KASPER, Tomáš & KASPEROVÁ, Dana, 2020. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně – ideje, aktéři, místa. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3091-7.
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ, 2018. (eds.). *Národní školství za první československé republiky*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2891-4.
- KASPEROVÁ, Dana, 2018. *Československá obec učitelská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy*. Vydání první. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2860-0.
- KUDLÁČ, Antonín & BORTLOVÁ-VONDRAKOVÁ, Hana, 2022. I historici jsou jen lidé... Možnosti „biocentrického“ přístupu ke studiu dějin soudobé české historiografie. *Střed.* 14(1), s. 31–54, k tématu zejména s. 48–53. ISSN 1803-9243.
- PEŠEK, Jiří, 2023. Humanitní vědy a vzdělanci v 19. a 20. století. *Český časopis historický*. 121(1), s. 17–30. ISSN 0862-6111.
- ŠVEČEK, Ondřej, 2009. *Zrození Baťovy průmyslové metropole: továrna, městský prostor a společnost ve Zlíně v letech 1900–1938*. České Budějovice: Veduta. ISBN 978-80-86829-42-5.
- TRETERA, Ivo, 1989. *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: Mezinárodní organizace novinářů, 1989.
- VOREL, Petr, 2023. Jak se hodnotí kvalita historikovy vědecké práce. (Evaluace výsledků české historické vědy podle Metodiky 17+ za léta 2016–2020). *Český časopis historický*. 1/2023, roč. 121, s. 49–75. ISSN 0862-6111.





**Recenze**  
*Book reviews*

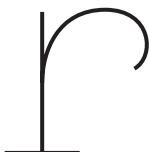
321     Gabriella Seveso



# Ambiguities and Contradictions Surrounding the Body and Education: Thoughts inspired by S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (eds.). *Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules and Cultural Ideas.*

Berlin: Peter Lang, 268 p.

ISBN 978-3-631-83564-7



**Gabriella Seveso<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> University of Milano-Bicocca,  
“Riccardo Massa” Department of Human  
Sciences for Education, Italy  
gabriella.seveso@unimib.it

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-014

The theme of education and the body, while undeniably important, has only gained the attention of historiographers during the past couple of decades. Yet a thoughtful examination of this subject is beyond due. My exploration of it here is grounded in a recent volume edited by S. Polenghi,

A. Németh and T. Kasper, entitled “Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules, and Cultural Ideas”. This book draws together the research of seventeen scholars from fourteen different European countries, thus offering an invaluablely broad perspective. It primarily explores the early twentieth century, a period marked by numerous programs (and tensions) involving the education of the body; these initiatives were not necessarily cohesive,

but they were of great significance. The volume not only illustrates the importance of this historical period but also points up its inherent ambiguities and contradictions (as exemplified in the essays by Trattner or Skiera, who openly address the ambiguities of some of the practices or representations they scrutinize). In sum, the work is a valuable tool for exploring heuristic tensions in the history of education, as reflected across the essays it collects.

## 1.

A first recurring theme in the volume is the link between the aesthetic and ethical dimensions of the body, a connection that also comes into play in perceptions and representation of the body, as well as in bodily practices. This key motif has been borrowed – indeed overtly so – from ancient culture and has distinctively informed our own cultural history. The Greek expression *kalòs kai agathòs* pointed up the intrinsic relationship between external beauty and inner harmony, where the latter reflected virtue and *areté* or excellence of character. This concept, which is well entrenched in our own cultural tradition, appears again and again throughout the book. For example, Polenghi – in her essay – examines the correlation between order, bodily hygiene and moral values, while Kasper initially focuses on the enduring tendency – within people's everyday representations and perceptions – to associate disabilities or physical limitations with delinquency or criminality (p. 201). At the same time, Kasper also describes a case study that departed from this preconception by offering tailored activities for children with disabilities, such that these children were no longer viewed as deviant but rather as individuals with unique and specific needs.

On the other hand, Attali and Fortune – in their essay on the foundations of physical education in France – clearly demonstrate the persistence of the association between bodily aesthetics and ethics. In brief, they provide unmistakable evidence of how moralistic control was exercised by intervening on the body (p. 138).

Trattner's exploration of the *Jugendbewegung* movement is equally intriguing. It sheds light on the potential dangers associated with intensifying the ethical-aesthetic relationship, dangers that can result

in the perilous aestheticization of educational approaches related to the body. This can lead to a distortion of the Greek concept of *kalòs kai agathòs*, which originally advocated for the harmonious development of each individual's physical potential as a means of nurturing inner virtue.

The core heuristic theme of the ethical dimension/aesthetic dimension relationship is also reflected in the connection between the body and the inner world, encompassing the soul and mind. In this regard, Van Ruyskensvelde and Verstraete offer a thought-provoking exploration, centred on the theme of discipline and the emotions. They first outline the increasing scope for more in-depth analysis of this topic in the context of historical reconstructions, going on to investigate the evolution of residential services for children in Belgium. This is the history of a gradual, arduous and not always straightforward shift from physical discipline reliant on punitive measures to discipline centred on managing the emotions with the explicit aim of enhancing self-mastery (p. 230).

## 2.

Another central heuristic that permeates this collection of essays and opens intriguing avenues of thought concerns the body and its limits, and therefore the concept of transcendence in all its manifestations. Here again, we are bound to acknowledge the influence passed down to us from the culture of the ancients, which prominently featured the notion of overcoming physical constraints, both as a wellspring of personal growth and as a potential pitfall.

The essays that explicitly engage with this theme include Trattner's examination of the *Wandervogel* movements, which introduced considerable tension and ambiguity around the concept of discipline, variously understood as a means of control or as a vehicle for pushing beyond limits. This semantic theme comes even more strongly to the fore in Quin's essay about the body and sports movements in Great Britain. This author reminds us that modern sports emphasize the expansion of the body, linking this to the contemporaneous context of British imperialism. Here again we encounter the peril of idealizing notions of supremacy and overachievement. Conversely, the impetus

to surpass limits can also represent a highly formative component of educational practices.

The dimension of beyondness may also be expressed as transcendence. More specifically, education involving the body and the senses can represent a call to cultivate the imagination, creativity and spiritual transcendence. For example, Skiera explores the parallels and connections between *Lebensreform* and the New School movement (p. 39). The theme resurfaces in the essay by Balogh and Németh, who home in on *Lebensreform* in relation to movement, the liberation of the body via art and dance, and the associated striving to attain a state of transcendence and ulteriority, aspects that are further and vividly explored by the authors in their case study on the Monte Verità Summer School.

At times, the aspiration to transcend takes tangible form in the natural environment, symbolizing a return to a state of primal purity that inherently offers the potential for bodily rejuvenation and the renewal of soul and spirit. This notion is apparent in the essay by Balogh and Németh, as well as in Trattner's treatment of the *Jugendbewegung* movement and its practices, including light baths, outdoor living, and non-sexualized nudity

### 3.

These heuristic themes are not only developed in relation to the individual but also in relation to the community, which is sometimes viewed as an isolated entity distinct from society and, in other instances, as society itself or even as a given nation. Notably, many of the essays in the volume draw parallels between the individual body and the body of the nation. Attali and Fortune explore this topic in the context of France, while Torrebadella-Flix dwells on a dramatic manifestation of it in Spain, which saw the pursuit of an idealized “non-degenerate race”. Polenghi analyses discursive practices that link the health of the individual body and personal hygiene to the health of the nation’s body and the physical and moral hygiene of the entire population. This theme recurs in Hofmann’s essay on the ideal and normal/abnormal bodies of children in Switzerland. The continuous drawing of parallels between the bodies of individuals and the body of the nation also

took place in Italy, as elucidated by Alfieri in his account of the history of physical education in Italy during the fascist era.

The regeneration of the individual – via corporeal education practices – as part of the regeneration of the community is a key concept that prompts reflection on the interplay between civilization, progress, education, the body and bodies. Many of the essays document a critical stance on the part of certain twentieth-century movements, which portrayed progress as a process involving the alienation and oppression of bodies. In these cases, education was framed as a means of liberation from the constraints imposed by the customs, attire, and polluted air of urban settings. Conversely, in other cases, the contemplation of progress and bodily education prompted action to improve living spaces and the environment. This implied that progress was perceived and represented as heightened awareness of humans' connection with the environment, which hence demanded greater responsibility and care.

The inextricable link between education of the body and economic, social and political frameworks becomes increasingly evident across the different essays, each with its own unique focus. Those that explicitly present this connection as an interpretive perspective include: Quin's essay on British sports, which highlights the close correlation between the evolution of sport, imperialism, expansionist thinking, and the dimension of risk in physical activities; Alfieri's piece about changing state curricula as an analytical key to understanding corporeal education in Italian schools; or Mattioni's examination of less official yet equally influential documents such as fairy tales, proverbs, magazines and newspaper columns. Together, these authors bring to light the profound and multifaceted relationship between bodily education and the broader economic, social and political context.

#### 4.

Another of this volume's heuristic keys concerns how the body is perceived in relation to space, and how this is reflected in representations of the body and bodily practices. This raises important questions that will surely be the object of future historiographical inquiry. Interestingly, some of the essays in this volume describe how physical

education prompted criticism of educational institutions themselves as unhealthy and oppressive environments. For instance, consider Hofmann's piece on the Swiss context, which highlights the tension between Landerziehungsheime (boarding schools informed by a New School perspective) and conventional schools (p. 223). Similarly, Van Ruyskensvelde and Verstraete point up the parallels between the evolution of disciplinary practices and architectural changes in Belgian reformatories: the division of these buildings into pavilions reflected shifting perceptions and representations of children and the human body.

On this theme, Alfieri emphasizes the importance, in the education of bodies, of the relationship between the school spaces originally designated for physical education and non-school spaces, which gradually took precedence under fascism (p. 154). School spaces as privileged sites for the education of bodies also feature in the essay by Polenghi, who describes a school system with a mandate to sanitise individuals, families and even the nation itself.

## 5.

This discussion leads to us to further reflect, following Michel Foucault, on the dynamics of power over the human body. Indeed, the first block of essays in this volume illustrate how certain movements sought to free the body from coercive forces, be they societal or economic.

However, a particularly intriguing aspect of this theme emerges in the essay by Polenghi, who recalls that during the period under study, the realm of body education and hygiene practices gradually transitioned from being predominantly associated with female authority to falling increasingly under male control. The care of children and matters of hygiene ceased to be the exclusive purview ("power") and thus area of expertise ("knowledge") of mothers and women, instead becoming a source of power and knowledge for men. This shift raises complex and contradictory questions regarding the role of mothers (p. 191), who were sometimes seen as helpers and potential interlocutors, but in other cases, excluded from child healthcare practices and the discourse surrounding them.

The same theme features prominently in the essay by Kasper, who examines the power dynamics between pedagogy and medicine, especially within the context of practices targeting children with disabilities. Kasper's analysis of the Jedlička Institute highlights a noteworthy decision by its founder to appoint a teacher, rather than a doctor, as its leader, thus illustrating its emphasis on pedagogy; an emphasis that is by no means a given within our cultural tradition (p. 199).

## 6.

An additional key theme explored in this volume is that of gender differences, which manifested in a non-linear and somewhat contradictory manner during the period under consideration but are nevertheless of great interest.

On the one hand, some of the essays point up the emancipatory side to early twentieth-century bodily education movements. For example, Balogh and Nemeth discuss how the *Lebensreform* introduced new ideal standards for the body, setting out to liberate women from corsets and other kinds of restrictive clothing, and proposing a feasible alternative model (p. 46).

In a similar vein, Szente and Nemeth – in their piece on changes in the education of women's bodies in early twentieth-century Hungary – reveal a focus on bodily movement and attire, as evidenced in captivating and informative illustrated sources. These sources reflect a shift in gender models and a process of female emancipation that occurred extremely rapidly in some respects.

Conversely, bodily education initiatives described in other essays fostered traditionally masculine values such as strength, courage, discipline and resilience. This would later feed into superhuman ideologies, as in the case of the Jugendbewegung. Still other essays document how physical education or healthcare education served to reinforce traditional gender roles. For example, Mattioni proposes that an ideal of modesty and mediocrity was promoted to young women, via the popular magazines of the era among other channels, as the embodiment of the traditional model of femininity.

**7.**

In conclusion, this comprehensive volume, which is overflowing with insightful heuristic perspectives, offers a crucial historical account of great urgency and salience for today's world. Indeed, our contemporary era is characterized by unrealistic representations of the body rather than ideals, an excessive emphasis on aesthetics that has disrupted the ethical-aesthetic balance, and the tendency to deny physical limitations in the unbridled pursuit of performance.

# O autorech

## About the authors

### **Tomas Bascio**

Tomas Bascio studied educational science, philosophy and special education at the University of Fribourg, Switzerland. He is currently working in the field of historical educational research and general education at the Zurich and Bern Universities of Teacher Education. In his research on the history and philosophy of education, he focuses on various aspects of teacher training, such as the influence of psychology, or he analyses sub- and pop-cultural phenomena or the history of compulsory welfare measures in Switzerland in the 20th century.  
[tomas.bascio@phzh.ch](mailto:tomas.bascio@phzh.ch)

### **Larysa Berezivska**

Larysa Berezivska is a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv. Her research interests include the history of education, the methodology of historical and pedagogical research, the history of school reforms and the social and educational movement in Ukraine, source studies, biography. She is the author of over 400 scientific papers. She is a member of the International Standing Conference for the History of Education.

[lberezivska@ukr.net](mailto:lberezivska@ukr.net)

### **Marc Depaepe**

Marc Depaepe is emeritus professor at the KU Leuven, where he was vice-rector between 2013 and 2017, and leading researcher at the University of Latvia, where he received a honorary doctorate in 2015. Between 2005 and 2023 (co-)editor of *Paedagogica Historica*. Former president of ISCHE, and member of the International Academy of Education.

Published on the international history of educational sciences, the history of schooling in Belgium, the theoretical and methodological development of the history of education as a field of study, and the history of colonial education in the former Belgian Congo.

[marc.depaepe@kuleuven.be](mailto:marc.depaepe@kuleuven.be)

### **Wilfried Göttlicher**

Wilfried Göttlicher works as a university assistant (postdoc) at the Institute for Educational Research and Teacher Education at the University of Graz. His research focuses on the history of schools in the 20th century, the history of the teaching profession, the history of reform pedagogy and the relationship between schools, education and modernisation.

[wilfried.goettlicher@uni-graz.at](mailto:wilfried.goettlicher@uni-graz.at)

### **Carsten Heinze**

Carsten Heinze, Dr. phil., is a professor of general pedagogy at the TUD Dresden University of Technology. His current research focuses on subjectivation and vulnerability, education and violence, education under National Socialism, discourse analytical knowledge studies and the historical anthropology of the child.

[carsten.heinze@tu-dresden.de](mailto:carsten.heinze@tu-dresden.de)

### **May Jehle**

May Jehle holds a visiting professorship for the Didactic of Civic Education at the University Dresden. Her research interests are history of civic education, video-based classroom research, civic education and societal transformations, reflexive teacher education, subject-oriented, emancipative and solidary civic education.

[may.jehle@tu-dresden.de](mailto:may.jehle@tu-dresden.de)

### **Dana Kasperová**

Assistant prof. Dr. Dana Kasperová is professor of general pedagogy and history of education at the Technical University of Liberec. Her research topics include issues of educational reform, progressive education,

professionalization of teachers, education in the Holocaust and ideologization of education in the communist period. She has held long-term fellowships at the Universities of Augsburg (2018) and Dresden (2021).  
[dana.kasperova@tul.cz](mailto:dana.kasperova@tul.cz)

### **Tomáš Kasper**

Prof. Dr. Tomáš Kasper is Head of the Department of Education at the Technical University of Liberec. Also he lectures at the Charles University in Prague on the topics of the history of education. His research topics are youth movements (Czech and German) in the Czech lands in the interwar period, the processes of modernization and the role of education, as well as the development of educational sciences during the period of communist power in Czechoslovakia. He was a research fellow at the University of Heidelberg (2003/2004; DAAD research program), Zurich (2004/05; ESKAS research program), Marburg (research scholarship at the Herder Institute in 2005 and a visiting professor at Marburg University in 2006), Berlin (2019 research stay at Humboldt University of Berlin).

[tomas.kasper@tul.cz](mailto:tomas.kasper@tul.cz)

### **Karel Konečný**

Karel Konečný is a historian working since 2018 at the Department of Social Sciences at the Faculty of Education, UP Olomouc. The department prepares future teachers of civic education at primary and secondary schools. Between 1990 and 2018 Karel Konečný worked at the Faculty of Arts of UP, where he dealt with modern history of education, political parties and issues of exile from Czechoslovakia after 1948. He is the author or co-author of several monographs, chapters in monographs and about 40 scholarly studies, several of which have been published abroad. His current research focuses on the history of universities, especially faculties of education.

[karel.konecny@upol.cz](mailto:karel.konecny@upol.cz)

**Magda Nišponská**

Magda Nišponská specializes in teaching psychology in teacher education programs at the Faculty of Pedagogy and Psychology at the Technical University of Liberec. In her teaching and research, she focuses on mentalization, which is the ability to create mental representations of one's own and other people's emotions. Mentalization allows people to understand human behavior more deeply. The author emphasizes the importance of this ability for the formation of a coherent narrative identity, which is essential for maintaining mental health. Her work highlights how people's ability to tell stories influences the formation of autobiographical memories and narrative identity. Her approach is rooted in psychoanalysis and the narrative approach. Her current research focuses on quantitative multidimensional analyses, examining the multidimensional relationships between mentalization, epistemic trust, attachment style, and stress in student teachers. The goal of this research is the understanding of the complex interplay of these factors in the context of university education of future teachers.

[magda.nisponska@tul.cz](mailto:magda.nisponska@tul.cz)

**Ivan Puš**

Ivan Puš is a social and cultural historian, an assistant professor at the Department of History, Palacký University Olomouc. He served as a Fulbright visiting professor at the University of Houston, Texas in 2021. In recent years, he has regularly conducted research at the Austrian State Archives in Vienna. Dr. Puš focuses on history of education, language law and Czech-German relations in the nineteenth century, everyday life and culture in Cisleithania and Czechoslovakia. He currently works on the project The Modernization of Commercial Education in Cisleithania, 1848–1918.

[ivan.pus@upol.cz](mailto:ivan.pus@upol.cz)

**Gabriella Sevesso**

Gabriella Seveso teaches History of Pedagogy at the University of Milano-Bicocca. Her recent research has focused on the theme of the relationship between gender and generations in the history of Western

culture with particular attention to the ancient age. She has also worked on Montessori pedagogy and on women's movements and education in the early twentieth century. She has published numerous essays and articles, including: (ed.), *Multiple Bodies. Differences and Education in Today's Reality and History*, (2017); *Ancient Education and the Encounter with the Other* (2018).

[gabriella.seveso@unimib.it](mailto:gabriella.seveso@unimib.it)

### **Lajos Somogyvári**

Lajos Somogyvári works as an associate professor at the University of Pannonia, Hungary, Department of Education Sciences. His PhD thesis (2014) was a visual study of Hungarian schools in the 1960s. He is currently working on the educational policies, ideology, and propaganda between 1945 and 1960 in Hungary, including Cold War perspectives and the role of mass media on these topics. He is a member of the Executive Committee at the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) and holds the position of co-convenor at EERA Network 17. (Histories of Education).

[tabilajos@gmail.com](mailto:tabilajos@gmail.com)

### **Zoltán András Szabó**

Zoltán András Szabó is an assistant professor at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. He has published in the fields of history and current issues of public education and educational science. His main area of interest is educational discourse analysis via novel methods, particularly computer-aided content analysis, text mining, and network theory. Currently, he is the head of the Research Group for Historical, Theoretical and Comparative Education.

[szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu](mailto:szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu)

### **Beatrix Vincze**

Beatrix Vincze works as a habil. associate professor at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology in Budapest. She is

a member of the Research Group for Historical, Theoretical and Comparative Education at the Institute of Education. Her research interest focuses on the Hungarian and international aspects of reform pedagogy and life reform movements, education in museums and history of teacher training. Her current research projects are Life Reform and the Arts in the 20th Century in Hungary, and The Past and Present of the Hungarian Educational Science (1970–2017).

[vincze.beatrix@ppk.elte.hu](mailto:vincze.beatrix@ppk.elte.hu)