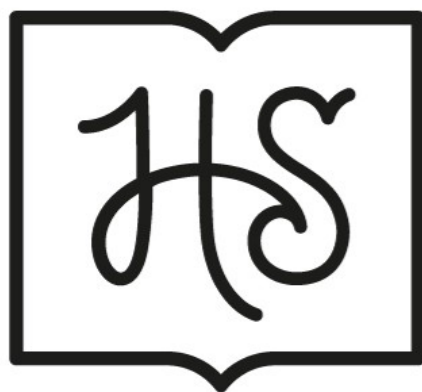


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2015

Ročník / Volume 1

Praha / Prague 2015

Historia scholastica

Č. / No. 1/2015

Roč. / Vol. 1

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

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

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

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

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

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

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

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

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

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

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

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 30. září 2015.

Contents

EDITORIAL Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
„Die Biologisierung des Denkens“ – Diskurse in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften zu Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Andreas HOFFMANN-OCÓN	4
„Erziehung zum Führervolk“ – Zur Volksschule im Nationalsozialismus Jörg-W. LINK	17
Theodor Litts antitotalitäre Pädagogik Eva MATTHES	31
Die Frauenabteilung der spanischen Falange und die europäischen Faschismen, 1933-1945 Toni MORANT I ARIÑO	42
Giovanni Gentiles Schulreform zwischen Liberalismus und Totalitarismus. Von der Revision der Schulbücher (1923) zum „Staatsbuch“ (1930) Simonetta POLENGHI	56
Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie Edvard PROTNER	69
Das Kind als Baumeister einer lichten Zukunft – Totalitäre Rettungsphantasien im pädagogischen Denken von Maria Montessori und Pavel Petrovič Blonskij Ehrenhard SKIERA	81

REPORT: 93
ISCHE 37, Istanbul 24-27 June 2015. A short report.
Simonetta POLENGHI

BOOK REVIEW: 99
Jiří Knapík et al., *Děti, mládež a socialismus v Československu
v 50. a 60. letech. / Children, Youth and Socialism in Czechoslovakia
in the 1950s and 1960s*
Milena LENDEROVÁ

REPORT: 101
International Scientific Conference:
Education and Schooling in the hand-cuffs of totalitarian beliefs and systems.
A general pedagogical and historical analysis of chosen education and schooling
philosophies and school systems which fell under and functioned within
totalitarian systems in the twentieth century.
Liberec, 1-2 June 2015
Růžena VÁŇOVÁ

Das Kind als Baumeister einer lichten Zukunft – Totalitäre Rettungsphantasien im pädagogischen Denken von Maria Montessori und Pavel Petrovič Blonskij

Ehrenhard SKIERA^a

^a Europa-Universität Flensburg, Deutschland / University of Flensburg, Germany

ARTICLE INFO

Article history:

Received 1 June 2015
Accepted 18 August 2015
Available online
30 September 2015

Keywords:

Arbeitsschule, Blonskij,
discipline, evolutionism,
Gehorsam, Montessori,
Mussolini, reform
pedagogy, totalitarianism

E. Skiera
Auf dem Campus 1 •
24943 Flensburg •
Deutschland •
skiera@uni-flensburg.de

ABSTRACT

The Child as an Architect of a Bright Future – Totalitarian Rescue Fantasies in the Pedagogical Thinking of Maria Montessori and Pavel Petrovič Blonskij

The text concerns with some basic thoughts in the conceptions of Montessori and Blonskij. The thesis is that both of them render homage to an extremely authoritarian concept of education which almost inevitably leads to a system of totalitarian education – quite in contrary to the rhetoric of freedom and child-friendliness.

1. Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik

Die anthropologisch bedingte und a priori eingeschriebene Möglichkeit ihres Scheiterns war und ist ein bleibendes Dilemma der Erziehung. Angesichts dieses Dilemmas besteht die totalitäre Versuchung in der Pädagogik zum einen in der Sehnsucht des Erziehers, die Bedingungen des Aufwachsens so weitgehend kontrollieren zu können, dass das „Gute“ im Kind und im Menschen befördert, und das „Schlechte“ ausgemerzt wird. Im Extremfall führt dies zur Errichtung eines Panoptikums, zu einer totalen Überwachungsinstitution im Sinne Jeremy Benthams oder Michel Foucaults. Im Panoptikum ist der Wärter – respektive der

Erzieher und Lehrer – ein „Pan-Optiker“, ein „Allesseher“; in Bezug auf die menschliche Gattungsgeschichte und die menschlichen Bedürfnisse ist er ein „Allwissender“ und in Hinsicht auf die kindlichen Impulse und Bedürfnisse ein „Allmächtiger“. – Eine zweite totalitäre Versuchung besteht in dem Glauben, das pädagogische Dilemma zwischen Wollen und Sollen des Zöglings in der Perspektive einer richtigen und wahren Erziehung auflösen, also den Zwang in der Erziehung völlig beseitigen zu können. Der Glaube an diese Möglichkeit bildete, als Erbe wichtiger geistiger Strömungen des 19. Jahrhunderts und als Sehnsuchtspunkt der durch die Zumutungen der Moderne verunsicherten Menschen, eine starke Antriebskraft für reformerisches Denken. Sein Gegner und Schreckensbild ist die „Alte Schule“, die als eine gnadenlose Zwangsanstalt denunziert wird. Die Grundfigur und der Zielpunkt des neuen Denkens dagegen ist der Neue Mensch in einer radikal neuen, letztlich vollendet guten Gesellschaft. Die Fortschrittsideologien des Evolutionismus und des Kommunismus, später auch des Faschismus, gaben diesem Denken Attraktivität, gesellschaftlichen Rückhalt und den Anschein von Humanität.

Maria Montessori und Pavel P. Blonskij haben in dem skizzierten Zusammenhang eine herausgehobene Bedeutung. Blonskij war in den Anfangsjahren der Etablierung der sowjetkommunistischen Herrschaft der einflussreichste Theoretiker einer kommunistischen Schule. Montessori versuchte ihre Methode im faschistischen Italien in der Breite zu etablieren. Sie gewann sogar die nachhaltige Protektion Mussolinis. Der Duce wurde auf ihre Bitte hin im Jahre 1924 Ehrenpräsident der italienischen „Opera Montessori“ – und damit begann die eigentümliche, etwa ein Jahrzehnt andauernde Liaison zwischen Montessori und ihren Anhängern mit dem italo-faschistischen Regime. (Leenders 2001)

Im Folgenden geht es um die *theoretische Frage nach der Ausprägung totalitären Denkens* in den Konzeptionen Montessoris und Blonskij: Wie und um welchen Preis wird das pädagogische Dilemma zwischen Kind und Erwachsenem respektive zwischen Freiheit und Zwang in der Erziehung in der von beiden verteidigten Perspektive seiner endgültigen Überwindung gelöst? Die These ist, dass Montessori wie Blonskij einem autoritären Erziehungsbegriff huldigen, der im Widerspruch zur Rhetorik von Freiheit und Kindgemäßheit geradezu zwangsläufig in das System eines totalitären Erziehungsstaates mündet.⁴³

43 Mir geht es darum, auf der Grundlage primärer Quellen den impliziten totalitären Duktus bei Montessori und Blonskij als einen in deren Pädagogik jeweils in eigener Weise *systematisch verankerten Grundzug* herauszuarbeiten. Was die Montessorikritik im Allgemeinen und auch einige der hier angesprochenen Aspekte betrifft (Naturalismus, Biologismus, Evolutionismus u.a.), sei wenigstens am Rande auf Böhm 1969 verwiesen. Böhm referiert und diskutiert u.a. wichtige kritische Stimmen zu Montessori, auch in internationaler Sicht, und sein Werk gab wesentliche Impulse für die späteren Kontroversen um Montessori. Ferner sei Böhm/Fuchs 2004 genannt. Die darin versammelten Beiträge stellen Montessoris Pädagogik in einer personalistisch orientierten Sicht kritisch dar. (Vgl. dazu auch Skiera 2005) – Meine Bemerkungen zu Blonskij's Konzeption richten sich vor allem gegen die affirmative Sicht von Hackl 1990, dessen Arbeit ich im Übrigen für einen der wichtigsten Beiträge zur Arbeitsschule ansehe. (Vgl. dazu auch Skiera 2010, das Kapitel „Arbeit und Kunst“)

2. Maria Montessori (1870-1952): „Das Kind *muss* sich unterwerfen und gehorchen“

Montessoris Pädagogik ist darauf hingeeordnet, dem Kind die Möglichkeit zu geben, der Spur seines inneren, in ihm von Natur aus angelegten Bau- bzw. Entwicklungsplans zu folgen. In einer entsprechend „vorbereiteten Umgebung“ zeigt das Kind bald eine gesteigerte, tief-innere Konzentration oder eine „Polarisation der Aufmerksamkeit“, sichtbar vor allem im richtigen Gebrauch des Montessori-Materials und bei den „Übungen des praktischen Lebens“. Seit Montessoris „Entdeckung des Kindes“ in der „casa dei bambini“ 1907 in Rom kann man das seither so genannte Montessori-Phänomen in den Montessorieinrichtungen weltweit beobachten. Mit der Gerichtetheit auf eine Tätigkeit geht beim Kind ein Zustand der Ruhe, der inneren Ordnung, der Befriedigung einher, der das Kind zum „Gutsein“ führt.

Darin liegt zugleich der Schlüssel „zur Normalisierung der Gesellschaft der erwachsenen Menschen“. (Montessori 1980, S. 287) Erziehung, die auf dem inneren Bauplan beruht, will „Rettung bringen“. Sie folgt einem universalen Lehrplan, „der den Verstand und das Gewissen aller Menschen in einer Harmonie vereinigen kann ...“ (Montessori 1979, S. 139) Montessoris Vision ist ein „*super-organism made up of humanity*“. Dessen Möglichkeit liegt in der „*biological liberty*“; in der „freien und friedlichen Entwicklung des Lebens“ selbst. Dies bildet „the very essence of the new pedagogy“. (Montessori 1913, S. 477) Die Richtung dieser „freien“ Entwicklung liegt in der „*horme*“ beschlossen als die der Evolution eingeschriebene „göttliche“ oder „universale Kraft“. (Montessori 1949, S. 123 und 375) Das Kind in die Spur dieser höheren Kraft zu führen bzw. diese dem Kind eingeborene Antriebskraft sich entfalten zu lassen – das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrerin.

Das Folgen dieser Spur bedeutet für das Kind eine spontane, natürliche Ordnung oder Disziplinierung. Die Disziplin ist gleichsam eingelagert in die Struktur und das Regelwerk der vorbereiteten Umgebung. Diese wirkt als solche zwanglos disziplinierend, weil alles auf den Gehorsam gegenüber dem „inneren Bauplan“ ausgerichtet ist. Das Kind findet darin demnach nur das vor, was es in der Tiefe seines Wesens ohnehin will; es findet zu sich selbst, nämlich zum Entwicklungsweg seiner „Normalisation“. Das pädagogische Dilemma existiert nicht mehr, die Kluft zwischen Wollen und Sollen ist überbrückt, der unsägliche Kampf zwischen Kind und Erwachsenem beendet.

Dennoch wird die Frage nach einer von außen auferlegten Zucht im Sinne einer gegen das delinquente Kind wirkenden *äußeren* Ordnungsmacht bei Montessori nicht dispensiert. Ihre theoretische Rechtfertigung erhält die Zucht im Begriff der „Deviation“. Versäumnisse in einer „sensitiven Periode“ haben seelische Schädigungen zur Folge. Sie sind das Resultat von Abweichungen – d.h. Deviationen – vom Weg der Normalisation, deren Folgen später nur mit Mühe oder gar nicht mehr ausgeglichen werden können. So können Fehlschläge in der Montessori-Erziehung entweder auf Fehler in der Anwendung der Methode zurückgeführt werden – daher Montessoris konsequentes Beharren auf der richtigen Anwendung ihrer Mittel und der richtigen Ausbildung und Gesinnung der Lehrerinnen – oder auf vorgängige Fehlentwicklungen, die nicht von der Montessori-Erziehung zu verantworten sind.

Wie aber mit Widerständen, das heißt schädigenden Deviationsfolgen umgehen?

In bündiger Form und gleichsam in einer ersten, im Wesentlichen auch später beibehaltenen Fassung finden wir Montessoris pädagogischen Imperativ der Zucht in einer Vorlesung aus dem Jahre 1900. Darin wird die Legitimität des Lehrerkommandos so begründet: „In a command the will of the teacher is imposed upon the defective child who is lacking in will. The will of the teacher is substituted for the child’s will.“ Alles Weitere dreht sich um den Kernsatz „The child *must* submit and obey“ (kursiv gesetztes „must“ im engl. Text 1917 und 1928). Das Kind *muss* sich unterwerfen und gehorchen, nötigenfalls unter dem Einsatz von Zwangsmitteln bis hin zur „camicia di forza“ (Zwangsjacke). (Montessori it. 1916, S. 577; engl. 1917, S. 461 und 1928, S. 451f)

Diese Äußerungen beziehen sich freilich auf das „defekte“, d.h. behinderte Kind und stammen aus einer Zeit, die vor der „Entdeckung des Kindes“ 1907 liegt. Nun ist aber jedes Kind, das bisher nicht seinem inneren Bauplan folgen konnte – und das sind nahezu alle Kinder außerhalb und vor einer Montessori-Erziehung – ein partiell „defektes“, das heißt ein in seiner natürlichen Entwicklung behindertes Kind, respektive ein Kind, das unter den Folgen von Deviationen zu leiden hat. Hierin liegt der Grund dafür, dass Montessori ihren rigiden Gehorsamsbegriff auch später nicht revidiert oder fallen lässt. Innerhalb ihres in sich nahezu widerspruchsfreien Erziehungssystems, das die Aufhebung des pädagogischen Dilemmas und die Inthronisation des Kindes als künftigen Messias einschließt, kann es keine andere als autoritäre Lösung bezüglich unerwünschtem Verhalten geben. Anderes würde den messianischen Status des Kindes gefährden, und mit ihm den eschatologischen Auftrag der Lehrerin, die wie Johannes das Kommen des neuen Messias vorzubereiten hat: „He must increase, but I must decrease“ (Montessori 1924, S. 8; Internetversion). Und mit beider Gefährdung wäre schließlich auch Montessoris eigene universelle Mission in Frage gestellt. So bleiben die unbedingten Gehorsamsforderungen gegenüber den Direktiven der Lehrerin bestehen und werden folgendermaßen präzisiert.

Vor Beginn der Konzentration des Kindes kann „die Lehrerin mehr oder weniger das tun, was sie will: Wo es notwendig ist, kann sie in die Tätigkeit des Kindes eingreifen“ und auch „den Lauf der störenden Aktivität unterbrechen.“ (Montessori 1972, S. 251f) Montessori rät zu „ablenkenden Beweisen der Zuneigung, die sich vermehren mit dem Vermehren der störenden Handlungen“ und „wie eine Reihe von Elektroschocks“ wirken (Montessori 1972, S. 252); ferner rät sie zu verschiedenen Ordnungs- und Gehorsamsübungen, und auch der „kräftige Verweis“ hat seine Berechtigung. Denn es geht darum, die auf Abwege geratenen Seelen zu retten. „Fürchtet euch nicht, das Schlechte zu zerstören.“ (Montessori 1972, S. 242) Im Ergebnis werden die Kinder die „dritte Stufe“ des Gehorsams erreichen. Ihr Wille hat sich dann „durch Übung und die Arbeit entwickelt“. (Montessori 1927, S. 228) Das heißt, der kindliche Wille stimmt mit den Direktiven des inneren Bauplans überein, er gehorcht der „inneren Stimme“. Das Kind gehorcht damit aber auch der Lehrerin, deren „Überlegenheit es fühlt“. Sein Wille ist dann „(V)ielleicht auf einem anderen Niveau mit dem Instinkt des Hundes“ zu vergleichen, „der seinen Herrn liebt, und dem Gehorsam, mit dem er seinen

Willen erfüllt.“ (Montessori 1927, S. 235) Montessori bringt das Beispiel einer Lehrerin, die einen zunächst nicht einsichtigen Befehl erteilt, den die Kinder gleichwohl, noch bevor sie ihren Satz zu Ende gebracht hat, sofort und ohne Nachfrage auszuführen beginnen. Es handelt sich also um einen bedingungslosen, im vorliegenden Beispiel zugleich vorauseilenden Gehorsam. Hieraus resultiert eine große Verantwortung. Die Lehrerin darf „diese große Ergebnis nicht ausnützen“ und „wird sich darüber klar, welche Charaktereigenschaften ein Führer haben muss.“ (Montessori 1927, S. 236)

Die „große Ergebnis“ als solche wird von Montessori nicht problematisiert. Stattdessen bleibt ihr nur der moralische Appell an die Lehrerin, an ihrer Selbstvervollkommnung zu arbeiten. „Die Schaukraft der Lehrerin müsste gleichzeitig exakt sein wie die des Wissenschaftlers und geistig wie die des Heiligen.“ (Montessori 1976, S. 131)

In dem Maße also, wie das Kind noch nicht gehorcht bzw. seinen Willen noch nicht genügend entwickelt hat, sind durchaus sanfte bis rigide Gehorsamsforderungen angebracht. Das mag bei der Rhetorik der Freiheit zunächst befremdlich erscheinen, hat aber wie gezeigt seinen systematischen Rückhalt im Begriff der Deviation und Normalisation. „Die Kinder in unseren Schulen sind frei, ...“ (Montessori 1972, S. 220) – *solange und indem sie den Gesetzen der Normalisation folgen*; dagegen ist Widerstand bis zur Zerstörung des Schlechten (s.o.) bei Abweichungen angebracht.

So bleibt das Grundmuster ihres Gehorsamsbegriffs bis in ihr bedeutendstes Spätwerk „Das kreative Kind“ („The Absorbent Mind“) gleich (vgl. in Montessori 1972, S. 220-248). Der Unterschied besteht darin, dass es nach der „Entdeckung“ des „natürlichen Gehorsams“ beim „normalen Kinde“ – eine Entdeckung, die beim geistig behinderten Kind mit seinen Anpassungsschwierigkeiten nicht hätte erfolgen können – nun nicht mehr der kompromisslose äußere Zwang ist, der das Kind regiert, sondern der Imperativ seines Entwicklungsgesetzes. Der Wille des ungehorsamen, des noch „ungeordneten“ Kindes bedarf weiterhin einer strengen, gleichwohl gütigen, letztlich göttlichen Hand. Das heißt, das Kind bedarf der (je nach Grad der Unordnung: partiellen) Substitution seines noch unentwickelten Willens durch den Willen der mit „Schaukraft“ beseelten und wissenschaftlich geschulten Lehrerin. Der Zwang, der im Text aus dem Jahre 1900 noch ein menschlicher ist, wird in Montessoris späterem Werk zu einem solchen, der in den Naturgesetzen der Erziehung mithin im göttlichen Willen verankert ist. Ziel ist die Rückführung in die dem Kind eingeschriebene Spur der Entwicklung (Normalisation) – und nur solange wie das nicht gelungen ist, haben die strengen Verweise, die Eingriffe in die Tätigkeiten und die wie Elektroschocks wirkenden liebevollen Ablenkungsmanöver ihre Berechtigung. Der äußere Zwang kann zunehmend und in dem Maße verschwinden, wie sich die „große Ergebnis“ beim Kind entwickelt – von Montessori als sicheres Zeichen der Beherrschung seiner selbst angesehen. Schließlich wird jeglicher Zwang durch den Gehorsam gegenüber der inneren Stimme des Kindes aufgehoben, die stellvertretend zu Gehör zu bringen schon immer die vornehmste Aufgabe der Lehrerin ist. *Die Differenz im Willen beider ist jetzt verschwunden. Die innere Stimme des Montessorikindes und die äußere Stimme der von ihrer Aufgabe beseelten Lehrerin haben letztlich den gleichen Ursprung und das gleiche Ziel: das Kind und mit ihm die Menschheit*

auf den rechten in ihm respektive in ihr angelegten Heilsweg zu führen. Beide Stimmen unterliegen höheren Direktiven und sind ihrer Natur nach nicht mehr nur menschliche. Durch die Ineinssetzung beider Willen entfällt zugleich jegliche Auseinandersetzung. Auf Seiten des Kindes bleibt der in Stufen sich (und zu) entwickelnde Gehorsam; auf Seiten der Lehrerin die mehr oder weniger subtile Führung. Den Begriff eines legitimen *eigenen, subjektiven, persönlichen, widerständigen, freien* Willens gibt es bei Montessori demnach weder in Bezug auf das Kind noch in Bezug auf die Lehrerin – es sei denn der Wille artikuliert sich in der Form eines bewussten Eintretens für Montessoris Visionen, sprich für die unverrückbaren Gesetze des Kosmos', der Evolution und der „richtigen“ Erziehung. Das bedeutet, dass es einen legitimen Willen und legitime Freiheit nur in der Form eines evolutionsspezifischen natürlichen respektive göttlichen Gehorsams gibt.

Im Vergleich zur Disziplinierung in der Alten Schule kann man den Sachverhalt zuspitzend in das folgende Bild bringen. Das Kind im Panoptikum der Alten Schule kennt seine „Widersacher“, nämlich ihr Regelwerk und den mächtigen Panoptiker; das Kind weiß, worum es geht und wie man sich ggf. wehren kann. Das Montessorikind aber lebt – ggf. nach der Behebung deviationsbedingter Schädigungen – in einem prästabilisierten Panoptikum, dessen Zwangsmomente subtil ins Ganze eingelagert sind und von ihm nicht erkannt werden können. Die Kinder folgen willig der Entwicklung, „die die Natur ihnen vorzeichnet“ (Montessori 1980, S. 288), und sie lassen so bereits den künftigen harmonischen Super-Organismus der Menschheit transparent werden. (s.o.) Die tiefere Natur ist zugleich das Göttliche. Das (normalisierte) Kind wird zum „Messias“, zum „enfant-roi“. Es bringt „... Hoffnung auf Erlösung für die Menschheit.“ Und die helfenden Erwachsenen haben „... die Möglichkeit, die Menschheit zu verbessern und zu retten.“ (Montessori 2013, S. 104)

Im Gegensatz zum Lehrer der Alten Schule mit seinen zahlreichen offen gezeigten Zwangsmitteln findet der Widerstand und der Wille des Montessorikindes kein Gegenüber mehr, an dem er sich als eigener entwickeln könnte. Ohne das Moment des Widerstandes ist aber die Rede vom Willen, gar vom *freien* Willen sinnlos. Er wird gleichsam in pädagogischer Sanftmut, gelegentlich in pädagogischem Unmut erstickt.

Auch aus dieser Perspektive wird ein Grundzug der Pädagogik Montessoris deutlich: es geht um die Verwirklichung der großen Harmonie, deren Weg die Lehrerin kennt und den sie behutsam oder ggf. auch hartnäckig verfolgen muss. Eine Pädagogik des Dialogs, der Mitsprache in den gemeinsamen Angelegenheiten, der rationalen Konfliktbewältigung kann in diesem Rahmen *theoretisch* nicht begründet werden, weil einer solchen Pädagogik der Rekurs auf absolute Wahrheiten und der Appell an einen quasi hündischen, will sagen „natürlichen“ Gehorsamsinstinkt des Kindes versagt ist.

Exkurs ins Zentrum: Zur Struktur des Montessorianischen Denkens

Hinter Montessoris Denkansatz ist eine dualistische oder bipolare Struktur erkennbar. Montessori weiß das „Gute“ und das „Schlechte“ respektive das „Richtige“ und das „Falsche“ klar zu unterscheiden.

Das absolute Gute ist als göttliche, universale, schöpferisch-evolutive, *hormische* Kraft im Kosmos, in der Natur und im Kinde wirksam. Daraus folgt: *jede* Aktion, die daran anschließt, die also auf die *horme* hört und ihr „gehört“, ist ebenfalls gut, richtig und heilbringend. Das gilt insbesondere für das spezifisch Montessorianische in all seinen ideellen, materialen, pädagogischen, sozialen und milieubezogenen Manifestationen sowie in seinen personalen Repräsentationen. Jede Führerpersönlichkeit muss aber, bevor sie als solche ihrer Bestimmung nachgehen kann, „sich selbst transformieren“, das heißt an den kosmischen Kraftstrom Anschluss finden. (Montessori 1949, S. 72) Montessoris Diktum „We must take as our instrument the child“ (Montessori 1949, S. 103) erhält von daher seinen Sinn. Das Kind wird als Instrument der Evolution gesehen, mithin als der eigentliche Schöpfer einer zukünftig vollendet guten, friedlichen, kohäsiven Welt; und die Lehrerin, die Führerin, erhält den Status einer Stellvertreterin Gottes, einer Hüterin und ggf. Erweckerin der im Kinde schlummernden universalen Kraft. Die Wendung „unser Instrument“ im eben zitierten Satz bezieht sich also auf das der Evolution eingeschriebene absolute Gute als dessen Werkzeug das Kind gilt. Damit ist kein Freibrief für pädagogische Willkür gegeben.

Der andere Pol betrifft das Ungeordnete, das Deviante, das Aggressive, das Zerstörerische, das Teuflische. Sofern es beim Kind beobachtet wird, gilt aber: „Diese Handlungen gehören nicht in den Bereich der universalen Kraft (*horme*).“ (Montessori 1972, S. 227 und Montessori 1949, S. 376) Auch das Böse und der Böse weiß um die (r)evolutionäre Kraft der Kindheit und Jugend, und man wusste diese mit einer „new, logical and scientific procedure“ (Montessori 1949, S. 354; Montessori 1972, S. 214) für ein „schreckliches kollektives Verbrechen“ (Montessori 2013, S. 24) zu nutzen. So setzten sich etwa Mussolini und Hitler mit der „Figli della Lupa“ und der „Balilla italiani“ bzw. der „Hitler Jugend“ an Gottes Stelle und wurden zu Teufeln (Montessori 1949, S. 354). „Mussolini did so in Italy, Hitler followed suit in Germany.“ (Montessori 1949, S. 104) Ihnen gelang es gar, durch die Schaffung einer Atmosphäre der Begeisterung den „warrior-spirit“ so fest in der Psyche zu verankern, „... that no matter what disaster may fall upon the nation, this spirit will not die. ... They will fight till they are dead.“ (Montessori 1949, S. 105; vgl. auch Montessori 2013, S. 23f). Der Kampfgeist ist also im (verführten) jungen Menschen zu einem quasi-biologischen Instinkt geworden, dem sein Träger nicht entrinnen kann, ähnlich dem Kampfinstinkt der Soldaten im Termitenstaat. Es handelt sich also um eine mit wissenschaftlich-technischen Mitteln herbeigeführte, der spontanen Kraft und Führung der *horme* entrissene Entgleisung bzw. Deviation.

Aufgrund dieser Struktur erhalten nahezu alle zentralen philosophisch-anthropologischen und pädagogischen Begriffe bei Montessori eine eigentümliche, *im Grundton* deterministische und technizistische Färbung sowie – im Kontext ihrer appellativ-missionarischen Rhetorik – einen dogmatischen Charakter. – So konnte Montessori schließlich ihre Methode gar als „technique of love“ (Montessori 1962, S. 1) bezeichnen, und die mütterliche Liebe in „the psychic field“ als Naturkraft (Montessori 1949, S. 55) oder als Teil und Geschenk des „Universalen Bewusstseins“ (Montessori 1949, S. 420) definieren. Das ist eine Liebe, die bereits auf der Stufe chemischer Reaktionen wirksam ist. (Montessori 1949, S. 418) Montessori betont

daneben auch des Kindes „love for the environment“ (Montessori 1949, S. 139); denn die Kinder werden „like the thing they love.“ (Montessori 1949, S. 146) Die „utilization“ (ebd. S. 421) der Liebe besteht also u.a. darin, sie in die Gesamtstruktur, und darin insbesondere in das „Ding“ – sprich: ins Montessori-Material – einzulagern. – Der Begriff der Liebe wird so im vorliegenden systematischen Kontext seiner tiefenseelischen, emotionalen Gehalte und seines existentiell-personalen Sinns entledigt. In die so entstandene Leere können die kosmischen, evolutionistischen Ideologeme einfließen. Die Technik der Liebe wird so zur Liebe gegenüber der (pädagogischen) Technik, und beides – Technik wie Liebe – stehen in der Botmäßigkeit der Evolution, d.h. im Dienst des absolut Guten.

Auf der dualistischen Formel „*horme (bzw. Natur, ...) gleich der Weg des Guten*“ und „*Nicht-horme gleich der Weg des Bösen*“ kann aber weder eine Pädagogik noch Ethik noch Anthropologie begründet werden, die die existentiellen Gegebenheiten des Menschseins – d.h. vor allem die komplexen sozialen und psychologischen Bedingungen des Daseins – begrifflich angemessen berücksichtigen will.

3. Pavel Petrovič Blonskij (1884-1941): „Die Arbeitsschule erzieht ... einen Narodnik bis in die Knochen, der das Volk kennt und liebt“

Im sozialistischen Bildungsdenken kommt der Arbeit als industrielle Produktion eine entscheidende Bedeutung zu. Aber erst die unter den nicht-entfremdenden Bedingungen der klassenlosen Gesellschaft funktionierende Produktion kommt zur vollen Blüte ihrer Möglichkeiten. Nach seinen eigenen Worten will Blonskij einen Beitrag leisten „zur Vernichtung der kapitalistischen Gesellschaft im allgemeinen und im besonderen zur Zerstörung der alten Pädagogik.“ (Blonskij zit. nach Wittig 1973, S. 244) 1919 veröffentlicht er sein Werk über „Die Arbeitsschule“, die die Alte Schule und die Alte Erziehung ersetzen soll.

Welche Momente kennzeichnen Blonskij's Konzeption? Die von ihm erstrebte „endgültige Lösung des Problems der vollkommenen Schule“ ist nur auf dem Hintergrund seines Glaubens an die Möglichkeit der vollkommenen Gesellschaft verständlich, deren Heraufkunft er in einer klassenlosen Gesellschaft von den materiellen und sozialen Segnungen der maschinellen Industrie erwartet. Einführung in die industrielle Kultur ist für Blonskij zugleich Einführung in eine Welt, in der die Hierarchie unter den Menschen beseitigt ist. Er schreibt: „Die Industrie ist eine große demokratisierende Macht: sie hebt ... die Notwendigkeit ständiger Bindung der Arbeiter an genau fixierte Spezialisierungen auf, da der allgemeine Fabrikationsablauf nicht von den Arbeitern, sondern von der Maschine abhängt und die Bekanntschaft mit einer Maschine relativ rasch vor sich geht. Dadurch beseitigt die maschinelle Industrie zugleich die Notwendigkeit einer festen Arbeitsteilung“ sowie damit auch „die wirtschaftliche und ... die soziale Hierarchie.“ (Blonskij 1973, S. 19f)

Blonskij's Vorstellungen spiegeln etwas von dem allen Reformpädagogen eigenen Glauben an die Macht der *richtigen* Erziehung im Allgemeinen und die pädagogischen Konzepte der Aktivität und Selbsttätigkeit im Besonderen wider. Es handelt sich – der Struktur nach ähnlich

wie bei Montessori – um einen pädagogischen Heilsglauben mit dem Motiv des Messias (das altruistische Kind) und dem Motiv des Paradieses in einer lichten Zukunft. Es ist das vom „kleinen Industrialisten“ geschaffene „einige Leben der Menschen“, das bereits jetzt in der gemeinsamen Arbeit antizipiert werden kann: „Bruder und Mitschaffender aller Werktätigen, mit wachem Blick für die Menschheit und Gegenwart, ... zugleich kindlich in seinem altruistischen Herzen ... : das ist der Zögling der Arbeitsschule ... , der auf dem historischen Wege der allmählichen Entwicklung der Menschheit und Kindheit in die Gegenwart tritt, der künftige befähigte und wissende Erbauer eines besseren, lichten, mächtigen und einigen Lebens der Menschen.“ (Blonskij 1973, S. 133f) Und: „Die industrielle polytechnische Schule bringt den Arbeiter-Philosophen hervor ... So ist die Industrie, die höchste Errungenschaft der Menschheit, bei ihrer Herrschaft über die Natur zugleich auch die höchste Lehrmeisterin des Kindes und des Jugendlichen ...“ (ebd. S. 12).

Blonskij's Konzeption kann gewiss als eine Schule angesehen werden, die das Moment der Arbeit theoretisch am radikalsten auf den Prozess der Bildung bezieht – und in dieser Radikalität liegt zugleich die Grenze des Konzeptes. Es ist der Versuch, die Dialektik von emanzipatorischer Subjektgenese und gesellschaftlicher Entwicklung in einer gattungsgeschichtlichen Perspektive im Medium der Arbeit aufzuweisen und pädagogisch fruchtbar zu machen. Dass die Arbeit als ein unverzichtbares Moment zum Begriff der allgemeinen Bildung im Zeitalter von Technik und Industrie gehört, weist Blonskij einmal mehr nach. Dass Arbeit als *die Zentralperspektive* des gesamten Bildungsprozesses bis zum Alter von etwa 18 Jahren zu gelten habe: diese Ansicht wird bei Blonskij freilich eher ideologisch, zuweilen quasi-religiös proklamiert als argumentativ gestützt.

Nur ein Beispiel: Trotz der expliziten Anklänge an eine Pädagogik vom Kinde aus im Sinne Rousseaus und Fröbels, wird der Begriff des Spiels sehr bald auf die (von den Kindern spielerisch nachzuahmenden) Leistungen der großen Maschinen gelenkt, denen eine geradezu mythische, Schöpfungskräfte weckende Potenz zugeschrieben wird. Zugleich wird der Arbeit respektive der zu weckenden Liebe zu ihr eine starke sozial-integrative Kraft zugeschrieben, indem „unser kleiner Ackersmann, Weber ... oder Industrialist ... an den Millionen Werktätigen in Russland“ Anteil nehmen wird. (Blonskij 1973, S. 133)

Der „Arbeiter-Philosoph“, das heißt die Versöhnung des Arbeiters mit dem Intellektuellen im Einzelmenschen selbst und in der Gesellschaft, bleibt bei Blonskij letztlich eine erziehungstheoretisch ungesicherte Fiktion, weil ihm die Konstruktion eines einheitlichen auf die industrielle Arbeit zugeschnittenen Curriculums nicht gelingt – und auch nicht gelingen kann. Die von ihm von der Industriearbeit hergeleiteten curricularen Maßgaben zu Geschichte, Physik, Kunst, Kommunikation respektive Fremdsprachen zeigen letztlich eine ideologische Fundierung und Ausrichtung, die der jeweiligen Eigenlogik des Lernbereiches zuwider laufen.

Bei Blonskij handelt es sich um den grandiosen, politisch anfangs gestützten Versuch, eine neue Welt als Ganzes zu denken und curricular abzubilden. Seine „industrielle Arbeitsschule“ ist ihm „*Dorf und Staat der Zukunft*“. (Blonskij 1973, S. 25) Sein Versuch hat den Charakter einer eschatologischen Heilslehre quasi-religiösen Charakters mit allen wesentlichen

Komponenten einer solchen, einschließlich einer paradiesischen Diesseitsvision. Da ist einmal die alles bewirkende Ursache, die Industrie, als Krönung der Schöpfung, also der Geschichte, die Gleichheit unter den Menschen und Glück für alle verheißt. Und da ist der Messias, der Erbauer der künftigen einigen Welt: das Kind als der kleine Industrialist, der nach der Vernichtung des Kapitalismus die Anliegen seines Volkes und der „werk tätigen Menschheit“ (Blonskij 1973, S. 143) insgesamt mit altruistischem Herzen aufnimmt und dafür lebt. Er ist zu einem „Narodnik“ geworden, zu einem Volkserzieher, „bis in die Knochen“ (ebd. S. 142). Der kleine, individuelle Industrialist, dem die menschlichen Züge und intrapersonalen Widersprüche genommen sind, findet seine gesellschaftliche Entsprechung in Blonskij's Vision einer maximal sozialisierten Kooperative. Sie ist geschaffen von diesem und für diesen *selbst-losen* Menschen, eine Kooperative, in der mit den sozialen Widersprüchen auch die Subjektivität des Menschen in Nichts aufgelöst erscheint. Denn: wogegen sollte in der idealen Gesellschaft das Subjekt Widerspruch einlegen? Das mit der idealen Gesellschaft vollständig entwickelte Subjekt ist kein solches mehr. Dieses Nicht-Subjekt findet seinen Platz in einem „Organismus“, der dem Termitenstaat ähnlicher ist als jede mögliche menschliche Gemeinschaft oder Gesellschaft. Blonskij: „Die Industrie ... ist zugleich eine ideale Schule der Sozialerziehung. So hat sie die Arbeitsbataillone des Proletariats organisiert. Genauso organisiert sie notwendig auch die Arbeitsbrigaden der Jugendlichen, ... Die Fabrik ist nichts anderes als ein bestimmter Organismus, ein ‚aufgegliedertes Maschinensystem‘: ... Das Fabrikregime ist ein Regime einer disziplinierten, durch den Produktionsprozess selbst maximal sozialisierten Arbeits-Kooperation. Die Fabrik schafft aus den einzelnen Arbeiterindividuen einen ungeteilten Arbeitsorganismus.“ (Blonskij 1973, S. 208) So wird der Mensch auf das Arbeiterindividuum respektive den Industrialisten reduziert. Dessen Heimat ist die Fabrik, die „notwendig“, also automatisch und naturwüchsig („Organismus“) optimal sozialisiert. Das untrügliche Zeichen von Subjektivität, der Widerspruch gegen die Eingliederung, kann nur noch als Auswuchs einer krankhaften, pädagogisch und notfalls therapeutisch zu behandelnden Ichsucht (Mangel an Altruismus) oder als falsches (Klassen)Bewusstsein erscheinen.

4. Fazit: Totalitarismus als Preis für die endgültige Lösung des Erziehungsdilemmas

Blonskij wie Montessori streben nach einer endgültigen Lösung der Erziehungsprobleme. Beide Lösungen führen in ein je eigentümliches pädagogisches Panoptikum. Bei Montessori fußt es auf der „Freiheit“ des Kindes zur Normalisation, das heißt auf dem absoluten Gehorsam gegenüber inneren naturgegebenen Direktiven. Bei Blonskij fußt das Panoptikum auf dem unermesslichen Segen der Industrie und der klassenlosen Gesellschaft, in die vermittelt über die Erziehung das Arbeiterindividuum organisch einzugliedern ist. Innerer Bauplan auf der einen, maschinelle Industrie auf der anderen Seite sind die Garanten einer vollendet guten Zukunft.

Sowohl in der biologisch-evolutionistischen Konzeption von Montessori als auch in der klassenkämpferisch-materialistischen eines Blonskij läuft ein substanzielles Nein des

Zöglings ins Leere – und im gemäß der Theorie maximal optimierten Fall einer entsprechenden Praxis wären die Räume gegenkulturellen Ausdrucks schließlich in Nichts aufgelöst, weil im einen Fall der Widerstand als Deviation respektive „das Schlechte“, im anderen als falsches Bewusstsein diagnostiziert, denunziert und verfolgt werden muss.

So werden im Streben nach einem harmonischen „Superorganismus“ oder nach einem „ungeteilten Arbeitsorganismus“ die Bedingungen der Freiheit als Möglichkeitsraum selbstbestimmten, rational-verantwortbaren Handelns vernichtet. Denn der autoritäre Zwang und die rigide Kontrolle der Alten Schule werden noch gesteigert, indem sie systematisch in das pädagogische Arrangement eingelagert und für den Zögling nahezu unsichtbar sind. Der Zwang als solcher erscheint zudem als legitim, weil er im rhetorischen Gewand absoluter Wahrheit bzw. Notwendigkeit daherkommt – bei Montessori als ein in der Natur des Kindes vorgegebener Entwicklungsplan, bei Blonskij als geschichtsnotwendige Höherentwicklung der Gesellschaft. Beiden Konzeptionen liegt in epistemologischer und pädagogisch-praxeologischer Hinsicht ein je eigentümlicher und in sich stimmig entfalteter weltanschaulicher Totalitarismus zugrunde.

Literatur:

BÖHM, Winfried. *Maria Montessori*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1969.

BÖHM, Winfried/FUCHS, Birgitta. *Erziehung nach Montessori*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004.

BLONSKIJ, Pavel Petrovič. *Die Arbeitsschule*. Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von Horst E. Wittig, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1973.

HACKL, Bernd. *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1990.

LEENDERS, Hélène. *Der Fall Montessori*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogical Anthropology*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1913.

MONTESSORI, Maria. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Ermanno Loescher & C., 1916.

MONTESSORI, Maria. *The Advanced Montessori Method*. The Montessori Elementary Material, New York: Frederick A. Stokes Company, 1917.

MONTESSORI, Maria. On Discipline – Reflections and Advice. *The Call of Education*, Vol. 1, Nr. 3 und 4 (<https://www.montessori-ami.org/articles/article01.pdf>; 2015-03-07), 1924.

MONTESSORI, Maria. *The Advanced Montessori Method*. II. The Montessori Elementary Material, London: William Heinemann, 1928.

MONTESSORI, Maria. *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House, 1949.

MONTESSORI, Maria. The three Levels of Ascent. *Around the Child* 7, 1-3 (Indien, hier zitiert nach <http://www.montessori-namta.org/PDF/UriosteHandoutsAll.pdf>, 7.4.2015), 1962.

- MONTESSORI, Maria. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder, 1969.
- MONTESSORI, Maria. *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg u.a.O.: Herder, 1972. ISBN 978-3451162770.
- MONTESSORI, Maria. *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- MONTESSORI, Maria. *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Freiburg u.a.O.: Herder, 2013.
- SKIERA, Ehrenhard. Rezension von: Böhm, Winfried / Fuchs, Birgitta: *Erziehung nach Montessori*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2004. In: EWR 4 (2005), Nr. 2., 2005. (Veröffentlicht am 06.04.2005, URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/78151309.html>)
- SKIERA, Ehrenhard. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. 2. durchgesehene u. korrigierte Aufl. München und Wien: Oldenbourg, 2010. ISBN 978-3486274134.
- WITTIG, Horst. E. *Persönlichkeit und Werk des frühsowjetischen Reformpädagogen Pavel Petrovič Blonskij*. In: Blonskij 1973 (siehe dort, S. 239-294).