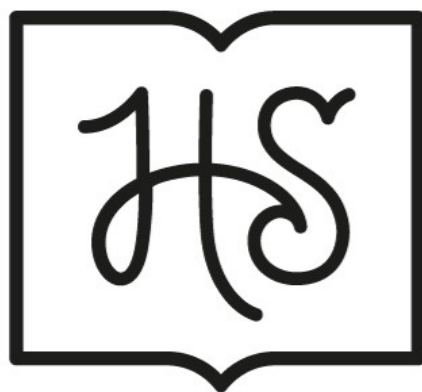


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**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.





## EDITORIAL

Dear colleagues,

You have just received the first issue of the international expert journal *Historia scholastica*, which focuses on publishing results of historical and educational research. The journal follows the monograph series on the history of education *Historia scholastica* issued by the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius since 2010 and replaces its book form. Nevertheless, it is not the only change. The journal will come out twice a year: one issue a year will be devoted to the results of scientific research by foreign authors and contributions will be mainly in English and German. The other issue will acquaint the reader with the results especially of the Czech and Slovak research in history of education. Part of the contributions by Czech and Slovak authors may also be published in English or German, so that research findings can be made available to a wider international public.

The journal *Historia scholastica* will also present studies and reports that will reflect research activities, including major conferences and workshops in history of education in Central and South-Eastern Europe. The editorial board will build on existing longstanding expert cooperation of both the journal publishers and leading universities and museums in Central and South-Eastern Europe. Preparation of the expert journal presents among other things, the results of their current scientific and expert activities and implementation of their joint projects. In recent years, this cooperation has resulted in publishing of specialized scientific publications in the prestigious Academia Publishing House with the support of the Academy of Sciences of the Czech Republic. Since the expert team of the journal has decided to intensify international popularization of science and research results in the field of "History of Education" in Central Europe and to facilitate their access to foreign readers, they have moved for the presentation of scientific results in the form of the international scientific journal *Historia scholastica*, both in electronic and printed forms.

This year's first international issue of *Historia scholastica* consists predominantly of articles in German. Its common denominator is the subject of totalitarian thinking in the educational debate of the 20<sup>th</sup> century and the question of education systems in totalitarian regimes of the 20<sup>th</sup> century. The theme was addressed in the project, which also wanted to remind this issue with regard to the 70<sup>th</sup> anniversary of the end of World War II. The research results were presented at a joint expert symposium at the Technical University in Liberec in June 2015.

World War II meant not only for Europe the deepest intervention in political and social life in modern history. World War II is considered to be, among other things, a breakthrough in the civilization affairs of the modern world. Enlightenment assumptions of cultivation of a man as a "naturally" free citizen through education, while the institutionalization of which was guaranteed by the modern state, were swept out by aggressive totalitarian ideologies. Those on their way for the so-called "New World" and "New Man" overstepped all the previously acknowledged cultural norms and patterns.

While analyzing the educational and pedagogical reality in totalitarian systems, it is also necessary to pay attention to the roots and rise of totalitarian thinking in the field of education already before the World War II. That time the conceptions of the new society meant on the one hand "the modernization of life", on the other hand it was often a "prelude" of very dangerous educational concepts. Unfortunately they established themselves successfully in the inter-war Europe and existed under the cover of "social reform" or a "quick and complete recovery of the corrupted society".

In the present issue of our journal, these questions are analyzed by a number of contributions. First, it is a text by Ehrenhard Skiera *Das Kind als Baumeister einer lichten Zukunft - Totalitäre Rettungsphantasien im pädagogischen Denken von Maria Montessori und Pavel Petrovič Blonskij* discussing "bringing up of a new man", specifically in comparison of pedagogical thinking of M. Montessori and P. Blonskij. Furthermore, it is a study by Andreas Hoffmann-Ocon „*Die Biologisierung des Denkens*“ - *Diskurse in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften zu Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, which deals with mechanisms for the adoption and expansion of starting points for the eugenic debate of the early 20<sup>th</sup> century in discussion of German and Swiss teachers based on the analysis of selected representative teachers' magazines.

The border between open and reflective pedagogical thinking and closed concepts seeking to holistic pictures of society, human and education, partly even at the cost of losing scientific criticism, is thematised by Edvard Protner's study. Protner reconstructs and analyzes pedagogical thinking of the inter-war period in Slovenia *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie*. Simonetta Polenghi shows in her study *Giovanni Gentiles Schulreform zwischen Liberalismus und Totalitarismus. Von der Revision der Schulbücher (1923) zum „Staatsbuch“ (1930)*, how the state, as a "guarantor" of a new education for a fascist man, won monopoly and absolute control over concept and publishing of school textbooks, i.e. of a major media of "mass education" of the 20<sup>th</sup> century.

Other contributions analyze examples of education and socialization of a man in totalitarian concepts and totalitarian systems. Toni Morant reconstructs the educational and socialization concept of the female section of the Spanish Falange – *Die Frauenabteilung der (spanischen) Falange* - and Jörg-W. Link analyzes the process of ideologization and indoctrination of primary education in the period of National Socialism in Germany - *Die Volksschule im Nationalsozialismus*. Compared to Eva Matthes's contribution - *Theodor Litts antitotalitäre Pädagogik*. - points to the discussion of a part of German teachers, represented by the Leipzig professor of pedagogy Theodor Litt, concerning the possibility to keep the distance from "official" state educational doctrine at a time of severe Nazi and later Communist ideological coercion. Matthes points out, among other things, how Litt warned against pedagogization of politics and politicization of education. This problem was characteristic for educational and pedagogical debate of the 20<sup>th</sup> century and remains a dangerous phenomenon in educational



debate in each and every period. The reader of this issue of *Historia scholastica* will learn more about it from many different angles.

Tomáš KASPER  
Markéta PÁNKOVÁ

## „Die Biologisierung des Denkens“ – Diskurse in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften zu Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Andreas HOFFMANN-OCON<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz / Zurich University of Teacher Education, Switzerland

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 1 June 2015  
Accepted 29 July 2015  
Available online  
30 September 2015

---

#### *Keywords:*

German and Swiss-German teacher journals, eugenics, genetics, discontinuity and continuity assumptions

---

A. Hoffmann-Ocon  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Lagerstrasse 2 • 8090  
Zürich • Schweiz •  
a.hoffmann-  
ocon@phzh.ch

---

### ABSTRACT

---

*„Biologization of Thinking“ – Discourse in German and Swiss Teacher Journals on Social technology, Eugenics, and Genetics in the First Half of the 20<sup>th</sup> Century*

Based on numerous historical articles dealing with eugenics and genetics in primary schools, which were published in German and Swiss-German teacher journals, discourses on social technological rationalization of teaching are addressed in this paper. Considering discontinuity and continuity assumptions about racial theoretical interpretation patterns journal articles from the 1920s, -30s, and -40s are examined to determine the extent to which they followed the idea of biologization of thinking with construction of a so-called “Volkskörper”. This paper shows that the examined articles dealt with the widespread accepted paradigm of eugenic intervention in different ways, either supporting, or questioning critically, or modifying it, depending on the social orientation of the publishing journal.

In dem folgenden Beitrag soll sich die Aufmerksamkeit auf die Entstehung eines totalitären Denkens in den Bereichen der Erziehung und Bildung bereits vor dem Zweiten Weltkrieg richten. Vorstellungen über eine „neue Gesellschaft“ – in der damaligen Terminologie oftmals als „Volkskörper“ bezeichnet – zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert sind einerseits als Versuche zur „Modernisierung des Lebens“ zu deuten, andererseits waren sie ebenfalls häufig ein Auftakt zu Individuen biologisierenden und determinierenden Erziehungs- und Bildungskonzepten, die sich im Europa der Zwischenkriegszeit erfolgreich durchsetzen



konnten. Diskurse und Pläne zur Züchtung von „gesundem Menschenmaterial“ wurden seinerzeit in breiten Bevölkerungskreisen als ein Element der Verwissenschaftlichung politischer Entscheidungsprozesse und der Rationalisierung wahrgenommen. Insbesondere die Eugenik wurde als interdisziplinäres Forschungs- und Praxisfeld „entdeckt“, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts gestützt auf eine Vielzahl von nationalen und internationalen Organisationen prospektiv Volksgemeinschaften mit wenig resp. ohne abweichenden Personen versprach (Tanner 2012, S. 465; Blom 2008, S. 393; Geulen 2007, S. 91).

In den nachfolgenden Schritten wird versucht, die dominierenden Deutungsmuster von an Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre orientierten Artikeln in deutschen und schweizerischen Lehrerzeitschriften in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts herauszuarbeiten. Im Mittelpunkt soll weniger der detaillierte Vergleich einzelner Zeitschriftenartikel stehen, sondern schwerpunktmässig werden die grundlegenden sich in den Beiträgen der untersuchten Zeitschriften herauskristallisierenden Argumentarien und Topoi fokussiert (Landwehr 2008, S. 119 f.). Die Auswahl von Autoren für die Artikel der Lehrerzeitschriften bildete als Teil der diskursiven Eliten zur Produktion und Verteilung von pädagogischem, schulrelevantem Wissen einen bedeutsamen Einflussfaktor (Schwab-Trapp 2006, S. 274). Neben Artikeln aus schweizerischen Lehrerzeitschriften werden mit der „Deutschen Schule“ ebenfalls Beiträge der 1920er, -30er und -40er Jahren aus demjenigen deutschen Publikationsorgan für Lehrpersonen herangezogen, das eine wesentliche Observationsfläche der pädagogischen Wissensproduktion in der deutschsprachigen Schweiz darstellte.

Mit dem Begriff „Sozialtechnologie“ ist ein übergeordneter theoretischer Rahmen angedeutet, der auf den zwischen dem Ersten Weltkrieg und der frühen Nachkriegszeit verortbaren historischen Versuch verweist, „die Folgen der Moderne zu bewältigen, indem die sozialen Beziehungen in Form einer Gemeinschaft restabilisiert werden sollten, um die vermeintlich drohende Desintegration der Gesellschaft abzuwenden“ (Etzemüller 2010, S. 2). Vor diesem Hintergrund ist *erstens* die Frage nach dem Einsickern von eugenischem und auf einer Vererbungslehre beruhendem Wissen in Zeitschriften-Diskurse praxisorientierter Pädagogik für Lehrpersonen zu klären. *Zweitens* sind die Problemstellungen und Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen und bildungshistorischen Literatur noch einmal zu hinterfragen, die einer Interpretationslinie folgen, welche von dem Verständnis ausgeht, dass in Deutschland nach 1933 „praktisch von einem Tag auf den anderen sich ein ‚rassenpädagogischer Diskurs‘ [entfaltete]“ (Harten/Neirich/Schwerendt 2006, IV). Geschichtswissenschaftliche Studien verweisen demgegenüber anlässlich der diskutierten Diskontinuitätstheoreme vielfach auf Kontinuitätsmomente: Mit der Aussage, dass um 1900 „im globalen ‚Westen‘ [...] wenige die Vorstellung [bezweifelten], die Menschheit sei in Rassen eingeteilt, diese Rassen besäßen, biologisch bedingt, unterschiedliche Fähigkeiten und als Folge dessen auch ein unterschiedliches Recht, ihre Existenz autonom zu gestalten“, bringt Jürgen Osterhammel prägnant auf den Punkt, dass der Rassediskurs selbst Teile der politischen „Linken“ erfasste, was seinen Ausdruck in einer sozialistischen Eugenik finden konnte (Osterhammel 2009, S. 1214).

Der jüngeren bildungshistorischen Forschung sind Impulse für eine Relektüre von pädagogischen Zeitschriften zu verdanken: Auf die Bedeutung dieser seriellen Quellen machen jüngst Béatrice Haenggli-Jenni, Alexandre Fontaine und Patrick Bühler (2014) aufmerksam, die mit ihrer Perspektive die pädagogischen Publikationsorgane als Medien bewerten, welche die Zirkulation von (wissenschaftlichem) Wissen vorantrieben und welche als Arenen fungierten, in denen Forschungsergebnisse, aber auch bildungspolitische Konzeptionen formuliert und debattiert wurden (Haenggli-Jenni/Fontaine/Bühler 2014, S. 5 f.). Lehrerzeitschriften im Speziellen eignen sich dazu, unterrichtsbezogene, methodisch-didaktische Grosskonjunktoren herauszupräparieren, die sich zu dem Themenkonglomerat Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre Diskurskontexte ergeben haben (Hoffmann-Ocon/Metz/Oesch 2012; Hoffmann-Ocon 2010). In die Untersuchung werden sowohl eher konfessionsneutrale als auch konfessionsgebundene Lehrerzeitschriften miteinbezogen. Die kirchlich-konfessionell orientierten Lehrerzeitschriften verhandelten, wie der Beitrag zeigt, angesichts der Strömungen der Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre die Verschiebung des Verhältnisses von Individuum und (Volks-)Gemeinschaft sowie von Annahmen zu humanen Anlage- und Umweltfaktoren. In der Wahrnehmung der konfessionell gefärbten Artikel erschien die Freiwilligkeit von Entscheidungen bedroht, und man sah mit einer zunehmend biologisierten Perspektive die Gefahr von „Wissenschaften ohne Gott“ (Sarasin 2009, S. 360).

### **Die Formierung der eugenischen Strömung und die Fusion mit sozialtechnologischem Denken – kontextuelle Schlaglichter**

Die eugenische Grundidee, so wie sie von Francis Galton in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorgetragen wurde, skizzierte eine neue Gesellschaft, in der durch gezielte Zucht, durch Verbesserung „menschlichen Materials“ soziale und medizinische Probleme überwunden werden könnten (Bloom 2008, S. 393). Zur Abstützung derartiger Visionen wurden scheinbar unanfechtbare Statistiken herangezogen und Akteure verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zur Mitwirkung aufgerufen. Eugenische Programme wiesen in vielen Staaten Europas und Nordamerika eine beachtliche Bandbreite auf. Diese reichte von vorgeschlagenen Praktiken, welche die Entstehung „minderwertigen Lebens“ z.B. durch Empfängnisverhütung oder Sterilisierung verhindern sollten, über Praktiken, die auf die Hervorbringung „besseren Lebens“ durch „genetisch hochwertige“ Paare zielten, bis hin zu Euthanasie-Praktiken, die „unwertes Leben“ beenden sollten (Lemke 2014, S. 10). In der Selbstwahrnehmung der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg sprach man sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz von einer „Kulturkrise“, die sich aus den einzelnen Krisen „der Wissenschaft, der Philosophie, der Religion, der Ehe, der Kunst und der Weltwirtschaft“ aufsummierte (Pflüger 1931, S. 49). In den nach dem Ersten Weltkrieg durch soziale Unsicherheiten und weit verbreiteter Krisenwahrnehmungen gekennzeichneten europäischen Ländern konnte Fortschrittsdenken gepaart mit einer Überschätzung von Rationalität und Technologie Ängste der bürgerlichen Mittelschicht vor sinkenden Geburtenraten,

Schwachsinn, Alkoholismus und – allgemein gesprochen – vor sogenannten Entartungserscheinungen zunächst überdecken. Dekadenz als literarisches Narrativ mit Strategien der Abwertung, Umwertung und Ambiguierung gegenüber der vorgefundenen Kultur war als „epochales Diskursphänomen“ weit verbreitet (Pross 2013, S. 25 ff.).

Die populäre und akademische, selbst in sich nicht widerspruchsfreie, Wissensproduktion zur Vererbungslehre und die diesbezüglichen Diskurse wurden von dem gesellschaftlichen Bewusstsein des Wettbewerbs um Aufmerksamkeit gerahmt. Dabei wurde auf den wissenschaftspopulären Ideenmärkten „Fortschritt“ zu einem Erwartungsbegriff, der Zukunft einfordern konnte, ohne sie an Erfahrungen der Vergangenheit und Gegenwart rückbinden zu können. Eine solche Denkfigur des Fortschritts, „die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch Entwicklungssprünge getrennt sieht, die historische Erfahrung entwertet, [...] geht meist einher mit der Vorstellung, die Geschichte schreite voran in Form von Zeitwenden“ (Langewiesche 2008, S. 45). Der Biologe und Philosoph Adolf Portmann wertete die Übertonung des „geheimnisvollen Blutes“ seit Ende des 19. Jahrhunderts als eine inszenierte Zeitwende, in der es den Anschein habe, dass der Mediziner so manche der Aufgaben des Priesters übernehme (Portmann 1942, S. 6). Auch wenn populäre Diskurse zur Eugenik unterhalb des epistemologischen Niveaus der jeweiligen Bezugsdisziplinen, z.B. der Psychiatrie oder Biologie lagen, bedienten Wissenschaftler wie Portmann und Auguste Forel als Vertreter einer geistesaristokratischen Haltung mehrere Sujets – auch weil sie vermeintliche Irrwege des Volks belehrend beheben wollten. Eugenische Programmatiken waren oftmals appellativ und erzieherisch angelegt (Sandel 2015, S. 86).

Als Prägefaktoren für Diskurse zur Vererbungslehre in der Schweiz und Deutschland können u.a. durch das europaweit erste, auf Freiwilligkeit beruhende Sterilisationsgesetz im Kanton Waadt (1928), das demgegenüber verschärfte deutsche Sterilisationsgesetz vom 14. Juli 1933 und die Enzyklika Casti Connubii (1930) von Papst Pius XI. genannt werden. Während die päpstliche Enzyklika eugenische Massnahmen nur unter christlich-religiösen Einschränkungen gelten liess, griffen schweizerische Wissenschaftler, wie der Basler Psychiater Carl Brugger und der Berner Experte für Hygiene und Bakteriologie, Stavros Zurukzoglu, das verschärfte deutsche Recht unterstützend auf (Cagnazzo 2012; Bürkli 1940, S. 767).

Schulbücher und Handreichungen für Lehrpersonen zum Thema Vererbungslehre und Rassenhygiene aus Deutschland entfachten die Frage, wie die wissenschaftlich fundierte Grundlage der Vererbungslehre „von den geschickt darauf gebauten, tendenziös behandelten, Rassenfragen auseinanderzuhalten“ sei (Hoffmann-Ocon 2013) – wissenschaftstheoretisch gesprochen ging es um das Problem, wie der Bereich der „objektiven Basis“ identifiziert und von vagen Vermutungen abgrenzt werden könne (Daston/Galison 2007, S. 194).

### **Rezeption und Reformulierung von Eugenik und Vererbungslehre in Lehrerzeitschriften**

Um sich dem Untersuchungs- und Diskursfeld und der Frage nach den dominierenden Deutungsmustern von Sozialtechnologie, Eugenik und Vererbungslehre im schulischen

Kontext zu nähern, wird ein Korpus aus Beiträgen von in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedeutsamen deutschen und deutschschweizerischen pädagogischen Zeitschriften gebildet, die sich an Volksschullehrpersonen richteten. Auf Deutschland bezogen trifft dies auf die 1897 gegründete traditionsreiche Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ zu, welche während der NS-Zeit von 1935 bis 1938 zum Fachschaftsorgan des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB; Reichsfachschaft 4, Volksschule) erhoben wurde (Hoffmann-Ocon 2009, S. 9).

Die 1856 vom Schweizerischen Lehrerverein ins Leben gerufene „Schweizerische Lehrerzeitung“ kann als eine Art Pendant zur Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ betrachtet werden. Eine Sichtung der Jahresinhaltsverzeichnisse von Mitte der 1920er bis Ende der 1940er Jahre ergibt, dass dieses Verbandsorgan eugenischen und auf Vererbungslehre beruhenden Themen weitgehend „widerstand“ (Hoffmann-Ocon 2010, S. 41, f.). Zwei Artikel liessen sich auf rassenbiologische Ansätze ein, jedoch nicht als selbstständige Perspektive, sondern es wurden – fast im Sinne einer Haltung, die sich der Kennzeichnung einer Epochensignatur verpflichtet fühlt – z.B. Positionen der Rassentypenlehre aus deutschen Medien referiert, ohne diese als substantielle Erkenntnis anzuerkennen (Steiner 1936; Marti 1945). Dagegen suchten die 1914 gegründete, katholisch orientierte und an Lehrpersonen adressierte Verbandszeitschrift „Schweizer Schule“ und das 1891 erstmals publizierte und pietistisch ausgerichtete „Schweizerische Evangelische Schulblatt“ die Auseinandersetzung mit Eugenik und Vererbungslehre. Sie taugen damit eher als „funktionales Äquivalent“ zur Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Dennoch wird man die Rezeption und Reformulierung dieser Themen in den deutschschweizerischen Zeitschriften für Volksschullehrpersonen kaum als unhinterfragtes Bekenntnis zu diesen Ansätzen werten dürfen.

### **„Die Deutsche Schule“ – Wandel zum Publikationsorgan für rassenwissenschaftliche Vererbungslehre**

Auch wenn einige Beiträge – etwa aus den 1920er Jahren – eine gewisse geistige Nähe für die Idee eines Volkskörpers bekundeten oder von einem der Eugenik affinen Gedanken erfasst waren (z.B. Tumlirz 1929), blieben diese bis zur NS-Zeit eher eine Randerscheinung. Viel mehr stellte sich z.B. William Stern als Begründer der Differentiellen Psychologie mit seiner Position der Pädagogischen Psychologie exemplarisch in die Mitte der Debatte innerhalb der Lehrerzeitschrift: zwischen dem Standpunkt, dass die Pädagogische Psychologie Anregungen von Laien aufnehmen könnte und demjenigen, dass – so wie die Medizin Kurpfuscherei bekämpfe – die Psychologie „Deutungspfuscherei“ nicht zulassen dürfe. Stern scheint sich der gesellschaftlichen Wirkungsmacht von völkischen – bestimmte Personengruppen ausschliessende – Ideologemen bewusst gewesen zu sein, wenn er die „zahllosen Charakterdeuter, Phrenologen, Physiognomiker“ ansprach und die Bedrohlichkeit der Gesamtsituation im Rahmen der pädagogischen und psychologischen Publizistik mit einer „unheimliche[n] anschwellende[n] dilettierende[n] Menschenkunde und Psychodiagnostik“ betonte (Stern 1931, S. 78). Blickt man innerhalb der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ von

den debattenfreudigen Jahrzehnten vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn der 1930er Jahre, so fällt auf, dass mit Beginn der NS-Zeit Themen und Theorien der Zeitschrift sich um völkische, rassenwissenschaftliche und teilweise antisemitische Ideologeme (z.B. Dobers 1937) rankten: Jetzt wurde die Zeitschrift als Publikationsfeld der Professoren und Dozierenden der von den NS-Machthabern eingerichteten „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL) entdeckt und mit der Forderung nach einer „Biologisierung des Denkens“ erschlossen (Wolter 1936, S. 414). Während die Curricula dieser Hochschulen auch auf Themen wie Rassenkunde sowie völkisch bestimmte Jugend- und Charakterkunde zielten, nutzten Professoren wie etwa der Biologiedidaktiker Paul Brohmer (HfL Kiel, ab 1940 Elbing) die Zeitschrift für seine nationalsozialistischen und eugenischen Unterrichtskonzeptionen zur „Aufartung“:

„Die Vererbungslehre muss ihm [dem Schüler; der Verf.] die Überzeugung einimpfen, [...] dass er das köstlichste Erbe, das er von seinen Ahnen erhalten hat, nämlich das innere Erbgut, unvermindert weiterzugeben hat. Eine Verschlechterung der Erbanlagen der Nachkommen tritt bei Mischung mit Angehörigen minderwertiger Rassen ein. In diesem Sinne muss die Rassenkunde aufklärend einwirken. Und die Belehrungen aus der Rassenhygiene müssen zu dem Willen führen, dass jeder an seinem Teile zur Bekämpfung der Degeneration in unserem Volke beiträgt und alles daransetzt, an der Aufartung mitzuhelfen“ (Brohmer 1933, S. 634).

Brohmers ideologische Perspektive folgte einem Prozess der Biologisierung des Sozialen, der vor allem einen Lernprozess betonte. Die Schüler sollten lernen, „sich selbst in Form zu bringen“ und das von den Experten und Lehrpersonen in Zirkulation gebrachte Wissen zu verinnerlichen. Die Bekämpfung der Degeneration sollte so zu einem Gemeinschaftsprojekt werden, das eine Art „soziale Erziehung“ miteinbezog, der sich die Schüler einander aussetzen (Etzemüller 2009, S. 21).

Es lohnt sich, die rein inhaltliche Situierung einer Lehrerzeitschrift zu hinterfragen und die Themenauswahl nicht nur von der Seite wissenschaftlicher Disziplinen, sondern ebenso von der redaktionellen Dimension her zu sehen. Diese zeigt anhand der Lehrerzeitschrift, dass Ende 1932, also noch vor der NS-Zeit, der langjährige Schriftleiter C. L. A. Pretzel sein Amt resigniert und verbittert niederlegte. Daraus resultierte, dass es einer „Gleichschaltung“ der Zeitschrift 1933 nicht mehr bedurfte. Der neue Schriftleiter Kurt Higelke konnte diese als offizielles Organ des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) weiterführen und an die staatlich-institutionell abgestützte NS-Ideologie anschlussfähig machen (Hoffmann-Ocon 2009, S. 12).

### **„Schweizer Schule“ – Kritik der Verabsolutierung der Gemeinschaft und das Prinzip der Freiwilligkeit bei eugenischen Massnahmen**

In der katholischen Zeitschrift „Schweizer Schule“ wurden Themen der Vererbungslehre zunächst im Fluchtpunkt des erziehungstheoretischen Anlage-Umwelt-Konflikts aufgegriffen, später mit dem Versuch, eine Verhältnisbestimmung zwischen Individuum und Gemeinschaft



zu erzielen (Emmenegger 1939, S. 409). In der Frage nach dem Stellenwert der biologischen Gesetze wird an der Argumentationslinie von veröffentlichten Texten sichtbar, dass der katholischen Publizistik nicht daran gelegen war, einen eigensinnigen Individualismus zu stärken, sondern theoretisch von einem ausbalancierten Verhältnis zwischen Einzelmensch und Gesellschaft ausgehen wollte:

„In den vergangenen Jahren [hat sich nun] auf dem Felde der Politik in verschiedenen Ländern ein Kollektivismus durchgesetzt, der kraft des totalitären staatlichen Anspruchs mit hemmungsloser Unbedenklichkeit die Gemeinschaft dem Einzelnen schlechterdings überordnet. Nun ist der Einzelne [...] zum blossen Exponenten der Gemeinschaft, zum Rädchen im grossen Apparat des Staates degradiert. Ein Hebeldruck – und der Einzelne ist entweder ausgeschaltet, bzw. vernichtet, oder aber dem Ganzen ‚gleichgeschaltet‘ – ein höchst bezeichnender Ausdruck für den mechanischen Sinn dieses Vorgangs. Hier heisst es nun: der Staat ist alles, der Einzelne nichts“ (Schädelin 1939, S. 416). Schädelins Anliegen war es, die Verabsolutierung einer Seite in einer Verhältnisbestimmung zu kritisieren. Seinen Überlegungen zufolge sollte kein Pol – weder der Einzelne noch die Gemeinschaft – sich höher gewichten und damit das andere Element in der Korrelation entwerten.

Mit Blick auf die Enzyklika *Casti Connubii* von 1930 des Papstes Pius XI, welche sich mit den Forderungen der eugenischen Bewegung nach (Zwangs-)Sterilisation und Kastration auseinandersetzte, erschienen interventionistische Absichten hinsichtlich Einzelpersonen aus der Perspektive einer „Volkskörper“-Gesundheit zu rigide (Schönenberger 1940, S. 803). Durch das Prisma katholischer Pädagogik wurde der Volkskörper als Ausdruck eines Kollektivismus betrachtet, der soziale Differenzen durch die – als falsch erachtete – Koppelung von Pathologisierung und Pönalisierung hervorbrachte. Das entscheidende Argument gegen eine umstandslose durch den „Volkskörpergedanken“ vereinnahmten *negativen Eugenik* war, dass sowohl Freiwilligkeit als auch die Nichtaufgabe des Individuums wichtige ideologische Unterfütterungen im katholischen Milieu bleiben sollten. Dagegen erwiesen sich Aufforderungen an Lehrpersonen, im Unterricht einen allenfalls freiwilligen biologischen Reproduktionsverzicht zu thematisieren, in eine katholisch orientierte Unterrichtslehre als Element der sogenannten *positiven Eugenik* integrierbar (Bürkli 1940, S. 767; Pittet 1942, S. 23). Diese katholische Positionierung, selbst Teil eines ambivalenten Krisenphänomens der Modernisierung, kann als dialektischer Ausdruck des Protestes gegen einen bruchartigen sozialen Wandel durch Eugenik gedeutet werden, der auch marginalisierten religiösen Personen eine politische Stimme geben konnte (Altermatt 1989, S. 60). Der im Kulturkampf entstandene religiöse Interpretationsrahmen, selber nicht frei von Ressentiments z.B. gegenüber Liberalen, Reformierten und Juden, sollte vor rassenwissenschaftlichen Topoi immunisieren. Hierarchisches Rassedenken wurde als Gefahr für ein religiöses Menschenbild wahrgenommen: Wenn Rasse als wichtigster Daseinsträger gelten sollte, würde Religion auch zu ihrem Produkt verkümmern. Daher wurden primär aus „milieuegoistischen“ Gründen im Katholizismus Rassenideologien abgewehrt (Blaschke 1997, S. 76 ff.).

### **Schweizerisches Evangelisches Schulblatt – die Fürsorge der Anormalen und der Mensch als Material?**

Die Betonung und Begründung des Praxisfeldes für Heilpädagogen und Lehrpersonen von „Anormalen und Geistesschwachen“ fällt im Evangelischen Schulblatt stärker ins Gewicht als bei der katholischen Fachzeitschrift. Zu Beginn der 1930er Jahre kamen im evangelischen Schulblatt Mediziner zu Wort, die versuchten, das Spannungsfeld zwischen an genetischen Gesetzmässigkeiten und sozialer Umwelt orientierten Anschauungen ‚zusammenzuzwingen‘: Demnach seien sowohl Anlage als auch Milieu am Zustandekommen der Individualität beteiligt und das, was im Erbgut fehle, könne durch Selbstschulung und Erziehung von aussen nachgeholt werden: „Begabungslücken sind ausfüllbar, Belastungen lassen sich ausgleichen, aber für beides ist persönliche Einsicht und unbeugsamer Wille Voraussetzung“ (Maag 1932, S. 396).

Der Berner Pädagoge Heinrich Würgler, Seminarlehrer am Evangelischen Seminar Muristalden, störte sich im Evangelischen Schulblatt am eugenischen und rassenhygienischen Blick und stellte sich gegen die in Deutschland zu Beginn der 1930er Jahre von Exponenten der staatlichen Funktionselite forcierten Tendenz, fortschreitend kranke und nichterwerbstätige oder -fähige Personen als „minderwertig“ zu kennzeichnen, um eine „Freigabe der Sterilisation“ zu erwirken (Würgler 1933a, S. 85). So kritisierte Würgler den sich in eigenen evangelischen Reihen befindenden Bielefelder Gymnasialpädagogen und Naturphilosophen Bernhard Bavink, welcher die Sterilisation und nationalsozialistische Rassenhygiene mit der Begrenzung des Individuums angesichts der Gesamtheit befürwortete. Würgler wies darauf hin, dass die eugenischen „Massnahmen der Minderwertigkeitsbekämpfung“ in der Schweiz vor allem Personen in schwacher sozialer Stellung träfen und der Mensch lediglich als Material angesehen werde (Würgler 1933b, S. 121). In den darauf folgenden Jahren wurde die Entwicklung des deutschen Schulwesens mit der Übertonung des „Volkskörpers“ kritisch beäugt und interessanterweise die selbstverpflichtende Linie der katholischen Kirche einmal mehr bestätigt, Massnahmen der positiven Eugenik zu tolerieren, während diejenigen der negativen Eugenik auf Ablehnung stiessen ([M.L.] 1936, S. 33; Streckeisen 1944, S. 226).

Das publizistische Wirken im Evangelischen Schulblatt folgte den als modern geltenden Dekadenzmodellierungen nicht geradlinig, denen zufolge dem „Körper der Vererbung“ weitere imaginierte Körper – wie etwa der Volkskörper – zur Seite gestellt werden sollten, um vor „Degeneration“ (Berridge 2013, S. 92, ff.) und „Entartung“ (Pross 2013, S. 99) geschützt zu sein. Die „Rationalisierung des Körpers [als] ein wesentlicher Teil des säkularen Trends zur Rationalisierung aller Lebensbereiche der westlichen Industriegesellschaften“ (Sarasin 2003, S. 64) wurde in einem pädagogischen Kontext verhandelt, argumentativ abgeschliffen, als eine im Mantel wissenschaftlicher Fundierung gekleidete Ideologie dechiffriert und mehrheitlich zurückgewiesen. Der Hinweis auf den Zusammenhang zwischen sozialer Lage von Einzelpersonen und eugenischen Eingriffen verweist auf eine damalige bemerkenswerte zeitdiagnostische Sensibilität und verrät auch das analytische Potential der Beiträge, da damit teilweise heutige Befunde vorweggenommen wurden (Wecker 2013, S. 138).

## Resümee

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, insbesondere die Zwischenkriegszeit, stand in einem krisenhaft akzentuierten Schnittpunkt sozialtechnologischer Neuerungen, die sich auch in Vorschlägen zur Eugenik und Vererbungslehre manifestierten. Durch die gesellschaftlichen Grunderfahrungen von Unsicherheit beherrschten anlässlich des interdisziplinär zu erschliessenden Praxisfelds für eine neue Volksgemeinschaft Faszination und Irritation den kulturellen Diskurs in Lehrerzeitschriften. In der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ profitierten die Diskursbeiträge, welche mit Topoi der Biologisierung des Sozialen einer „Aufartung des Volkskörpers“ zum Durchbruch verhelfen wollten, kurz vor der NS-Zeit von dem schlagartigen Autoritätsverlust der alten redaktionellen Elite. Insofern erhärtet sich für das traditionsreiche Blatt die Diskontinuitätsthese.

Sowohl in der katholisch orientierten „Schweizer Schule“ als auch im „Evangelischen Schulblatt“ stiessen lediglich sozialtechnologische Vorschläge einer sog. positiven Eugenik auf Zustimmung. Diese Positionsübereinstimmung zwischen den Konfessionen kann in einer ersten Lesart als verbindendes, interdependentes und teilweise sogar intertextuelles Konzept zwischen den Zeitschriften verstanden werden. Der von den Protagonisten der Eugenik geforderte Punkt, den „auslesenden Blick“, das „Durchgehen des Körpers“ (Foucault 2003, S. 247) bei sich und seinen (Mit-)Schülern zu praktizieren, wurde als subtile Technologie nur halbherzig von den Autoren der „Schweizer Schule“ und des „Evangelischen Schulblattes“ aufgegriffen. Damit ist eine restlose Ankoppelung der Schule – wenn man die Debatten zur Grundlage nimmt – an die Forderungen der Eugenik nicht zustande gekommen. Zwar kommt in den Diskursen in den Zeitschriften deutlich zum Ausdruck, dass die Schule sich zum „Übermittlungsagenten“ des eugenischen Wissens machte, aber sich nicht auf die bloße Transmissionsriemen-Funktion reduzieren liess (Foucault 2003, S. 336).

Auch wenn es den Anschein haben könnte, dass die Umformung und Veränderung eugenischer Forderungen durch die beiden konfessionsorientierten schweizerischen Zeitschriften ein gemeinsames Werk gewesen ist, sollen noch einmal die Differenzen benannt werden: Die damalige in der „Schweizer Schule“ transportierte katholische Gegenwartsdeutung beruhte darauf, den Einsichten der Naturwissenschaften und den technologischen Umsetzungen mit einem Fundament von Lehrsätzen zu begegnen, so dass die Zukunft nicht an eine eugenische Biologisierung des Denkens gebunden wäre. Demgegenüber ging es den meisten Beiträgen im Evangelischen Schulblatt darum, eine Relativierung eugenischer Ansprüche an Beispielen schulischer und heilpädagogischer Praktiken vorzunehmen.

Obgleich die Exponenten der medialen Debatte zu Eugenik und Vererbungslehre in den beiden konfessionell orientierten schweizerischen Lehrerzeitschriften in deutlicher Distanz zum politischen Liberalismus agierten, legten sie den antiliberalen Charakter der Mesalliance von überindividuellen Kollektivsubjekten – wie etwa den „Volkskörper“ – mit sozialtechnologischen Ordnungsvorstellungen frei (Kurig 2015, S. 79 f.). Als ernste Bedrohung konnten die eugenischen Forderungen erscheinen, da sie auf einem breit



akzeptierten Fundament einer damaligen „normal science“ sich befanden und zur Stabilisierung populärer Dekadenzvorstellungen beitrugen.

### **Quellen:**

- BROHMER, Paul. Der Biologieunterricht und die Erziehung zum volksorganischen Denken. *Die Deutsche Schule*, 1933, 37 Jg., S. 629-633.
- BÜRKLII, Franz. Die Vererbung im Lichte der Religion. *Schweizer Schule*, 1940, 27. Jg., Nr. 20, S. 763-768.
- DOBERS, Ernst. Grundsätzliches zur Behandlung der Judenfrage in der Volksschule. *Die Deutsche Schule*, 1937, 41. Jg., S. 49-55.
- EMMENEGGER, Pius. Der Einzelmensch und die Gemeinschaft. Grundsätzliches. *Schweizer Schule*, 1939, 26. Jg., Nr. 11, S. 409-416.
- MAAG, P.[aul?]. Vererbung und Erziehung. *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*, 1932, 67. Jg., Nr. 49/50, S. 385-387, 395-396.
- MARTI, Ernst. Rassenwahn in unseren Schulen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1945, 90. Jg., S. 195-197.
- [M.L.]. Vererbungslehre und Eugenik. *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*, 1936, 71. Jg., Nr. 16/17/18, S. 121-124, 132-134, 140-141.
- PITTET, Faustin. *Die Stellung der Kirche zu Eugenik und Rassenhygiene*. Luzern: Verlag des Instituts für Heilpädagogik, 1942.
- PFLÜGER, Paul. *Die geistigen Strömungen Europas im 19. und 20. Jahrhundert*. Sonderabdruck aus der *Schweizerischen Lehrerzeitung*. Zürich: Orell Füssli, 1931. [51 Seiten].
- PORTMANN, Adolf: *Die Biologie und das neue Menschenbild*. Bern: Herbert Lang & Cie., 1942.
- SCHÄDELIN, D. A. Der Einzelne und die Gemeinschaft in der Gegenwart. *Schweizer Schule*, 1939, 26. Jg., Nr. 11, S. 416-419.
- STEINER, A. Betrachtungen über die biologischen Grundlagen der heutigen Rassenlehre. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1936, 79. Jg., S. 26-29.
- STERN, William. Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten. *Die Deutsche Schule* 1931, 35. Jg., S. 74-83.
- STRECKEISEN, A.: Wissenschaftliches Weltbild und christlicher Glaube. *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*, 1944, 79. Jg., S. 226-236.
- TUMLIRZ, Otto. Die Revolution der Jugend und die Kameradschaftsehe. *Die Deutsche Schule*, 1929, 33. Jg., S. 87-100.
- WOLTER, Friedrich. Rassenkunde als Forderung und Dienst. *Die Deutsche Schule*, 1936, Vol. 36, S. 413-414.
- WÜRGLER, Heinrich. Die Unfruchtbarmachung. *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*, 1933a, 68. Jg., Nr. 15, S. 84-85.

WÜRGLER, Heinrich: Minderwertig. *Schweizerisches Evangelisches Schulblatt*, 1933b, 68. Jg., Nr. 16, S. 121-123.

### Literatur:

ALTERMATT, Urs. *Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Benziger 1989. ISBN 3 545 25076 8.

BERRIDGE, Virginia. *Demons. Our changing attitudes to alcohol, tobacco, & drugs*. Oxford: Oxford University Press 2013. ISBN 978-0-19-960498-2.

BLASCHKE, Olaf. *Katholizismus und Antisemitismus im Deutschen Kaiserreich*. Göttingen: V&R 1997. ISBN 3-525-35785-0.

BLOM, Philipp: *Der taumelnde Kontinent. Europa 1900-1914*. München: Carl Hanser, 2008. ISBN 978-3-446-23292-1.

CAGNAZZO, Karin. Der institutionelle Kontext der Sterilisationspraxis im Kanton Bern 1918-1953. In *Eingriffe ins Leben. Fürsorge und Eugenik in zwei Schweizer Städten (1920-1950)*. Zürich: Chronos 2012, S. 145-156. ISBN 978-3-0340-1135-8.

DASTON, Lorraine – GALISON, Peter. *Objektivität*. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 2007. ISBN 978-3-518-58486-6.

ETZEMÜLLER, Thomas. Social Engineering, Version: 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*[online]. 2010 [cit. 2010-02-11]. Accessible from: [http://docupedia.de/zg/Social\\_engineering](http://docupedia.de/zg/Social_engineering).

ETZEMÜLLER, Thomas. *Social engineering* als Verhaltenslehre des kühlen Kopfes. Eine einleitende Skizze. In *Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript 2009. S. 11-40. ISBN 978-3-8376-1153-3.

FOUCAULT, Michel. *Die Anormalen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003. ISBN 978-3-518-29453-6

GEULEN, Christian. *Geschichte des Rassismus*. München: C.H. Beck, 2007. ISBN 978-3-406-53624-3.

HAENGLI-JENNI, Béatrice – FONTAINE, Alexandre – BÜHLER, Patrick. Editorial. Austausch pädagogischer Ideen auf dem Papier. Pädagogische Zeitschriften und transnationaler Wissenstransfer (1850-2000). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2014, 36. Jg., Nr. 1, S.5-9. ISSN: 1424-3946.

HARTEN, Hans-Christian – NEIRICH, Uwe – SCHWERENDT, Matthias. In *Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reiches. Bio-bibliographisches Handbuch*. Berlin: Akademie-Verlag, 2006. ISBN 3-05-004094-7.

HOFFMANN-OCON, Andreas. Gefährliche Lehrmittel zur Vererbungslehre für unkritische Leser? – Rekonstruktion und interpretative Annäherung zum Lehrmittelkonflikt am Basler Lehrerseminar 1934. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2013, 89. Jg., Nr. 4, S. 566-584. ISSN: 0507-7230.

- HOFFMANN-OCON, Andreas. Zur Konstruktion des Völkischen und der Rasse durch schulpädagogische Zeitschriften – „Die Deutsche Schule“ im Vergleich mit der Schweizerischen Lehrerzeitung. In *Schuljugend unter nationalem Anspruch*. Baltmannsweiler: Schneider, 2010. S. 17-61. ISBN 978-383400680-6.
- HOFFMANN-OCON, Andreas [unter Mitarbeit von Dominique Oesch]. „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus. 10. Beiheft der Zeitschrift DDS - Die Deutsche Schule. Münster: Waxmann, 2009. ISBN 978-3-8309-2151-6.
- HOFFMANN-OCON, Andreas – METZ, Peter – OESCH, Dominique. Aufgabenkulturen in historischer Perspektive: Didaktische Diskurse in den Zeitschriften „Schulpraxis“ und „Neue Schulpraxis“ 1945 bis 2000. *Aufgabenkulturen – Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 2012, S. 62-80.
- KLAFKI, Wolfgang – BROCKMANN, Johanna-Luise. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937*. Weinheim, Basel: Beltz, 2002. ISBN 978-3407252500.
- KURIG, Julia. *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2015. ISBN 978-3-8260-5662-8.
- LANDWEHR, Achim. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a.M.: Campus, 2008. ISBN 978-3-593-38451-1.
- LANGEWIESCHE, Dieter. *Zeitwende. Geschichtsdenken heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. ISBN 978-3525363782.
- LEMKE, Thomas. *Die Tyrannei der Zukunft. Gilbert Keith Chesterton und die Paradoxien der Eugenik*. Berlin: Suhrkamp, 2014. ISBN 978-3-518-26041-8.
- OSTERHAMMEL, Jürgen. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C.H. Beck, 2009. ISBN 978-3-406-58283-7.
- PROSS, Caroline. *Dekadenz. Studien zu einer grossen Erzählung der frühen Moderne*. Göttingen: Wallstein, 2013. ISBN 978-3-8353-1201-2.
- SANDEL, Michael J. *Plädoyer gegen die Perfektion. Ethik im Zeitalter der genetischen Technik*. Berlin: Berlin University Press 2015. ISBN 978-3-7374-1307-7.
- SARASIN, Philipp. *Darwin und Foucault. Genealogie und Geschichte im Zeitalter der Biologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009. ISBN 978-3-518-58522-1.
- SARASIN, Philipp. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003. ISBN 3-518-29239-0.
- SCHWAB-TRAPP, Michael. Diskurs als soziologisches Konzept: Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In KELLER, Reiner – HIRSELAND, Andreas – SCHNEIDER, Werner – VIEHÖVER, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden*. Wiesbaden: VS, 2006. S. 283-307. ISBN 978-3531148090.
- TANNER, Jakob. Eugenics before 1945. *Journal of Modern European History*, 2012, Vol. 10, No. 4, S. 458-479. ISSN 1611-8944.

WECKER, Regina. „So günstig es in vielen Fällen wirkt, wenn durch die Sterilisation die Sexualität von Hemmungen befreit wird...“. Geschlecht, Eugenik und Sexualität. In *Eugenik und Sexualität. Die Regulierung reproduktiven Verhaltens in der Schweiz, 1900-1960*. Zürich: Chronos, 2013. S. 137-162. ISBN 978-3-0340-1131-0.

ZIMMER, Hasko. Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. *Jahrbuch für Pädagogik*, 1995. S. 87-114. ISSN 0941-1461.

## „Erziehung zum Führervolk“ – Zur Volksschule im Nationalsozialismus

Jörg-W. LINK<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universität Potsdam, Deutschland / University of Potsdam, Germany

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 1 June 2015  
Accepted 20 August 2015  
Available online  
30 September 2015

---

#### *Keywords:*

Education, National  
Socialism, primary  
school, *Volksschule*,  
primary education,  
youth, politicization,  
ideology, lessons,  
*Reformpädagogik*.

---

J.-W. Link

Karl-Liebknecht-Str. 24-  
25 •Universitätskomplex  
II, Golm, Haus 24 •  
14476 Potsdam •  
Deutschland •  
[link@uni-potsdam.de](mailto:link@uni-potsdam.de)

---

### ABSTRACT

---

#### *“Education for Führervolk” – the issue of Volksschule in the period of National Socialism*

The reality of National Socialist *Volksschule* education was more diverse than would be expected in connection with a claim for the total influence of education by the National Socialists. It turns out, inter alia, in the field of teaching and methodology. The diversity of methods and educational practices, among others, benefited from the reform-pedagogical tradition, stood in contrast to the ideological uniformity. While daily teaching was characterized by the politicization of education and traditionally conceived educational work, yet intense ideological teaching failed to replace the traditional function of a qualifying school completely, although it significantly changed it. It has been proven that ideologisation did not prevent from acquiring and developing expertise and competence. However, there remains a question, which is difficult to answer unambiguously – whether the reform pedagogical methods used at the school level in theme-driven period helped efficient political functionalization school or not while the question remains whether the political functionalization of teaching, or not.

---

„Ich kann mich erinnern, dass ich Hitlers Lebenslauf nicht gut gelernt hatte. Mit ausgestreckten Händen, Handflächen nach oben, musste ich mich vor den Lehrer an das Lehrerpult stellen. Er hatte einen Stock in der Hand, und ich begann meine Litanei: ‚Unser Führer Adolf Hitler wurde am 20. April 1889 in Braunau am Inn geboren ...‘ Wenn beim nächsten Satz eine falsche Angabe kam, schlug er sofort mit dem Rohrstock über die Fingerspitzen. An der Schule herrschte eine strenge Disziplin, nicht nur in Form der Prügelstrafe. Wenn der Lehrer das Klassenzimmer betrat, mussten wir in richtig militärischer Form aufstehen, und es musste genau gemeldet werden, wieviel Schüler anwesend waren, wieviel

fehlten und warum. Dann wurde mit dem Hitlergruß begrüßt, der Lehrer befahl ‚Setzen!‘, was wir alle geschlossen taten, und meistens war es dann mucksmäuschenstill. Alle Schüler fühlten sich wegen der Prügelstrafe und der Angst vor dem Lehrer sehr terrorisiert.“ (Zit. n. AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 82.)

70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges prägt vielleicht das, was ein Berliner Volksschüler hier erinnert, bei vielen die Vorstellungen von nationalsozialistischem Schulalltag: stumpfsinniges Auswendiglernen, die allgegenwärtige Fixierung auf den „Führer“, militärische Disziplin, Hitlergruß, ein prügelnder Lehrer als kleiner Führer, Terror und Angst. So vielfach belegbar diese schulpädagogischen Formen für die NS-Zeit auch sind, es sind ebenso ganz andere Beispiele überliefert:

„In Winnigen [an der Mosel] haben wir einmal im Physikunterricht eine richtiggehende Radioanlage hergestellt. Sie sollte ausprobiert werden durch die Übertragung einiger Sätze aus dem Sendezimmer in den Empfangsraum. Die Stunde wurde unmerklich zur Ausdrucksschulung und blieb es eine Zeitlang im Deutschunterricht. Wir richteten einen richtigen Sprecherwettbewerb ein und erhielten die lebendigsten Reportagen von Vorgängen auf der Straße, am Fluß, von Fußballspielen. Eine Gruppe tat sich zusammen und verfaßte einen ‚Frohen Samstagnachmittag‘ mit allem Drum und Dran. Andere gaben alte Winniger Anekdoten zum Besten. In der Klasse wären alle diese Leistungen niemals zustande gekommen. Wenn ein in der Klasse Sprechscheuer nach einer guten Leistung aus der Sprechzelle zurückkam, so hielten wir nicht mit anfeuerndem Lob zurück, und das kam dem Betreffenden selbst wieder zu Gute.“ (Kircher, *Musische Nationalerziehung*, 1938, S. 38.)

Bei diesem zeitgenössischen Unterrichtsbericht springen sofort völlig andere Dinge ins Auge: fächerübergreifender Projektunterricht, Gruppenarbeit, lebensweltorientierte Themen, die offenbar mit Freude bearbeitet wurden, individuelle Leistungen, die in die Schulgemeinschaft integriert wurden, Lob und Unterstützung statt Druck und Disziplin. Auch dies war nationalsozialistischer Volksschulunterricht. Denn der Lehrer, der hier aus seinem Unterricht berichtet, war Wilhelm Kircher, ab 1941 Leiter der Fachschaft Volksschulen im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und einer der publikationsfreudigsten Funktionäre dieses Verbandes, dem 97 % aller Lehrer angehörten.

Offenbar war die Wirklichkeit nationalsozialistischen Volksschulunterrichts vielgestaltiger als man es vor dem Hintergrund des totalen Anspruchs der Nationalsozialisten erwarten konnte. Dies gilt auch für die äußeren Schulverhältnisse. Denn abgesehen von ihrer prinzipiellen Gliederung – bestehend aus den ersten vier Klassen der Grundschule und den Klassen 5-8 als Volksschuloberstufe – war die Volksschule im Nationalsozialismus, die von über 90 % aller Schüler besucht wurde, ein äußerst heterogenes Gebilde. Neben einklassigen koedukativen Landschulen, die als Zwergschulen nur wenige Schüler haben konnten, oder in denen mehr als 70 Schülerinnen und Schüler von nur einem Lehrer in einer Klasse unterrichtet wurden, gab es in den Städten voll ausgebaute, achtklassige Volksschulen getrennt für Mädchen und Jungen. Im Jahr 1938 existierten im Deutschen Reich 51.118 öffentliche Volksschulen mit 188.310 Klassen, 179.260 Lehrern und rund 7,6 Mio. Schülern. Lediglich 10,3 % dieser Schulen waren voll ausgebaute achtklassige Volksschulen; 39,9 % waren einklassig und 20,6 % zweiklassig (Statistisches Reichsamt: *Volksschulen*, 1938, S. 3, 5; vgl. auch Ottweiler 1985, S. 240). Im Gegensatz zu den Höheren Schulen (Kemnitz / Tosch 2011) wurde die Volksschule in der NS-Zeit strukturell kaum verändert. Einheitlich waren die Volksschulen als



„Schule des arbeitenden Volkes“ (Gräfer 1940, S. 55) maximal in Bezug auf ihre allgemeine Zielsetzung, kaum aber in Bezug auf den Unterricht und die tatsächlichen Schulverhältnisse (vgl. Zymek Schulen 1989, S. 195). „Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – das war die Volksschule rein quantitativ gewiss (Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Richtlinien vom 15. Dezember 1939]. Berlin 1940, hier zit. n. Apel / Klöcker 2000, S. 108). Doch die „Erziehung zum Führervolk“ – als Parole für die Arbeit der Reichsfachschaft Volksschulen im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) für das Jahr 1941 ausgegeben (Kircher 1941) schlug dabei sehr unterschiedliche Wege ein.

Vor dem Hintergrund dieser äußeren und inneren Heterogenität wird der vorliegende Beitrag nur einige wenige Schlaglichter auf die Erziehungsverhältnisse in den Volksschulen während der NS-Zeit werfen (vgl. ausführlicher Link 2011; der vorliegende Beitrag orientiert sich an diesem Text). Die Schlaglichter beleuchten Programmatik und Normierungen (1), erhellen den Unterrichtsalltag (2) und fragen abschließend nach Effekten und Wirkungen (3). Die grundlegende These des Beitrags lautet: Die Volksschule im Nationalsozialismus zeichnete sich durch die Gleichzeitigkeit von politischer Formierung und traditioneller pädagogischer Arbeit aus. Der totale Anspruch einer politischen Formierung überlagerte die Erfordernisse traditioneller Schul- und Unterrichtsentwicklung, ersetzte sie aber nicht.

### **1. Normierungen: Programmatik und Ansprüche**

Programmatische Grundlage und Berufungsinstanz sämtlicher Regelungen auch im Bereich von Schule und Unterricht bildete selbstverständlich Adolf Hitlers „Mein Kampf“. Hitlers pädagogische Ansichten lassen sich in wenigen Aussagen zusammenfassen, die letztlich aber die argumentativen Leitlinien für alle Maßnahmen im Erziehungswesen darstellten, waren sie auch noch so allgemein formuliert. Seine Pädagogik lässt sich auf die Kernaussage reduzieren, dass die „gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates [...] ihre Krönung darin finden“ müsse, „daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt“ (Hitler 1943, S. 475-476). Die Erziehungsarbeit des völkischen Staates sei „in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper“ (ebd. S. 452). Die „Erziehung zum Führervolk“ (Kircher 1941) hatte eine nach innen und eine nach außen gerichtete Perspektive. Nach innen ging es darum, eine Generation zu erziehen, die ihrem Führer treu ergeben war. Nach außen gerichtet ging es um die Erziehung eines Volkes, das im ‚neuen Europa‘ die rassistisch begründete Führungsrolle übernehmen werde (vgl. Beitrag Morant). Zu dieser totalitären Allmachtsphantasie sollte auch die Volksschule einen Beitrag leisten.

Wenn Wolfgang Keim für das Verständnis der Nazifizierung des Schulwesens auf das Nebeneinander von Terror und Gewalt auf der einen und fast reibungsloser Gleichschaltung der Schulen auf der anderen Seite verweist (Keim 1995, S. 87), dann trifft er damit gewiss den Kern der öffentlichen Wirkung der frühen scheinlegalen Maßnahmen und Terroraktionen der Nationalsozialisten im Jahr 1933. Die Gleichzeitigkeit von „schönem Schein und Gewalt“ (Reichel 1991) führte über die gesamte NS-Zeit hinweg auch bei den Lehrern zu einer

Gemengelage von Mitmachen, Distanz und Widersetzen (vgl. Schonig 1991; Schonig 1994; van Dick 1988). Trotz ihres totalen Anspruchs hatten die Nationalsozialisten bei ihrem Machtantritt kein geschlossenes Konzept zur Formierung des äußeren wie inneren Schulbetriebs. Davon zeugen auch die 1933/34 in rascher zeitlicher Folge verabschiedeten Gesetze, Erlasse und Verordnungen (vgl. mit weiterer Literatur Link 2011), die für die Volksschule von mittelbarer bzw. unmittelbarer Bedeutung waren. Die folgende Übersicht vermittelt einen Eindruck von der zunächst fast schon hektisch wirkenden Erlassmanie einerseits und andererseits von den auch in der NS-Zeit längeren Zeithorizonten schuladministrativer Regelungen (vgl. differenziert zu den Rechtsgrundlagen Klöcker 2013).

Jahr	Monat	Gesetz
1933	3	Stoffgebiet ‚Aufbruch der deutschen Nation von 1918 bis 1933‘ für alle Schularten im geschichtlichen, staatsbürgerlichen und heimatkundlichen Unterricht in Bayern
1933	4	„Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“
1933	5	landgebundene Hochschulen für Lehrerbildung (HfL)
1933	6	Staatsjugendtag (bis Ende 1936)
1933	7	Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses
1933	7	Preußische Richtlinien für die Geschichtslehrbücher
1933	9	Preußischer Erlass ‚Vererbungslehre und Rassenkunde‘ in den Schulen
1934	5	Gründung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM)
1934	6	Gründung der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm
1935	7	Planung eines Deutschen Lesebuchs für Volksschulen (für die anderen Fächer erst Ende der 1930er Jahre)
1935	9	Aufbau eines jüdischen Schulwesens
1937	4	reichseinheitliche „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“
1936	3	Auflösung aller noch bestehenden privaten Vorschulen und Vorschulklassen
1937	10	Prüfungsordnung für Volksschullehrer
1938	7	Reichsschulpflichtgesetz
1938	10	Studienordnung für Lehramt der Volksschulen an HfL
1938	11	Ausschluss jüdischer Schüler von öffentlichen Schulen
1939	12	„Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ (Reichsrichtlinien)
1940	11	reichseinheitliche Besoldung der Volksschullehrer
1941	2	Reform der Volksschullehrerbildung (Umwandlung der HfL in Lehrerbildungsanstalten, LBA)
1941	4	Einführung der Hauptschule nach österreichischem Vorbild
1942	6	jede Beschulung jüdischer Kinder verboten
1943	11	neue Prüfungsordnung für Volksschullehrer

Tab. 1: Zeittafel Rechtsvorschriften mit Einfluss auf die Volksschule (angelehnt an Scholtz 1985, S. 55 ff.)



Die schuladministrativen Maßnahmen, die die Volksschule am ehesten beeinflussen sollten, waren gewiss die vom Reichsministerium für Erziehung, Unterricht und Volksbildung (REM, vgl. Nolzen / Schlüter 2011) erlassenen reichseinheitlichen Richtlinien. Am 10.4.1937 erschienen zunächst die „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“ (vgl. Fricke-Finkelburg 1989, S. 24-30); am 15.12.1939 dann unter dem Titel „Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ die eingangs bereits zitierten Richtlinien für die gesamte Volksschule unter dem Titel „Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ (hier zit. n. Apel / Klöcker 2000, S. 107-142; ebenfalls in Fricke-Finkelburg 1989, S. 31-52; ausführlich zu den Richtlinien: Ottweiler 1979, S. 131-144; Götz 1997, S. 284-298; Keim 1997, S. 42-47). Dass die curriculare Neuordnung der Grundschule vorgezogen wurde, hängt mit der beabsichtigten Reform der Höheren Schulen (1938) durch das REM zusammen und stieß bei den zeitgenössischen Volksschullehrern auf Kritik, weil dadurch die Richtlinien einseitig an den Anforderungen der Höheren Schulen orientiert seien (vgl. Ottweiler 1985, S. 246). Götz konstatiert bei ihrer Analyse der Genese der Grundschulrichtlinien von 1937 eine „Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität“, eine „Gemengelage von Brüchen, Übereinstimmungen, Umgewichtungen, Umdeutungen, Erweiterungen und Weglassungen“ gegenüber der Zeit vor 1933 (Götz 1997, S. 361). Die Ursache dafür sieht sie in der „Vielheit der Ansprüche“ (ebd., S. 39), die sie bei der Entstehung der Richtlinien nachweisen konnte und die trotz der Vereinheitlichungstendenzen nicht ganz ausgeräumt wurden. So wundert es nicht, dass die nationalsozialistische Grundschule zwar ideologisch überformt wurde, strukturell aber unverändert blieb und wie die Weimarer Grundschule weiterhin didaktisch z.B. durch das (aufgewertete) Heimatprinzip, den erziehenden Unterricht und den Gesamtunterricht geprägt wurde. Diese Entstehungsgeschichte zeigt, dass auch in der NS-Zeit trotz totalen Anspruchs Schulentwicklung in relativ traditionellen Bahnen der Schuladministration verlief. Das gilt ebenso für die Volksschulrichtlinien von 1939.

Mit Erscheinen der Volksschulrichtlinien 1939 wurden die Grundschulrichtlinien von 1937 aufgehoben. Für die gesamte Volksschule, die – so eine zeitgenössische Anmerkung – „7 Jahre ohne klare Richtlinien und ohne einen gesicherten Bestand guter Arbeitsbücher arbeiten mußte“ (Higelke 1942; S. 17; Kircher 1941, S. 284), lag nunmehr eine verbindliche Orientierung vor. Die Richtlinien umfassten im Original 32 Seiten und waren untergliedert in „Allgemeine Richtlinien“ (S. 9-12) und „Richtlinien für die einzelnen Unterrichtsfächer“ (S. 13-30; hier zit. n. Apel / Klöcker 2000, S. 107-142). Nicht selten wurden die Volksschulrichtlinien von den zeitgenössischen Pädagogen in enger Kontinuität und Fortführung der Weimarer Richtlinien interpretiert. Vor allem in den propagierten Arbeitsformen sahen sie eine reichsministerielle Festschreibung (reform)pädagogischer Errungenschaften (vgl. z.B. Cretius / Spielhagen 1940; Kircher 1940). Allerdings hatten sich die Argumentationskontexte und Intentionen verschoben, sie waren nun hauptsächlich auf die NS-Ideologie ausgerichtet.

„Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – das sollte die Volksschule nach den Richtlinien sein. Ihre Aufgabe war es,

„gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln, die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind“ (Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Richtlinien vom 15. Dezember 1939]. Berlin 1940, hier zit. n. Apel / Klöcker: Die Volksschule, 2000, S. 108).

Sie habe indes „nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des Einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen“ (ebd. S. 109). Heimat und Volk standen im Mittelpunkt der Arbeit und der Unterricht der Mädchen sei „in stärkerem Maße auf ihre spätere Aufgabe als Hausfrau und Mutter auszurichten“ (ebd. S. 109f.). In „einer lebendigen Schul- und Klassengemeinschaft“ gehe es um „Gemeinschaftserziehung – Führerauslese – Führerbildung“: „In ihr ist der Lehrer der Führer“ (ebd. S. 110). Als methodische Wege schlagen die Richtlinien vor: Lockerung der Fächer – Gesamtunterricht – Eigenrecht der Fächer – Einheitliche Unterrichtsführung (S. 110); Anschauliche, kinder- und volkstümliche Arbeitsgestaltung (S. 111); kein Zerreden, keine abstrakte Lehre, kein gedächtnismäßiger Drill (S. 112); selbstständige Leistung – verantwortungsvoller Einsatz – Eigentätigkeit – Gruppen- und Einzelarbeit, Übung und planmäßige Wiederholung (S. 112). „Dem natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbstständiger Arbeit ist entsprechend den Erfordernissen der einzelnen Wachstumsstufen Rechnung zu tragen.“ (S. 112).

In diesem Themenspektrum wird die signifikante Gemengelage aus Traditionsbeständen der Volksschulpädagogik, Reformpädagogik und nationalsozialistischer Formierung augenfällig, die auch Merkmal eines Handbuches ist, das bereits wenige Monate nach dem Erscheinen der Richtlinien unter dem Titel „Neubau der Volksschularbeit. Plan, Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums vom 15. Dezember 1939“ erschien (Higelke 1942). Auf immerhin 244 Seiten (3. Auflage 1942: 368 Seiten) wurden den Lehrern hier Interpretationshilfen bei der Arbeit mit den neuen Richtlinien geboten. Eingeleitet durch einen bemerkenswert sachlichen lehrplangeschichtlichen Abriss vom Mittelalter bis zur Gegenwart werden die Reichsrichtlinien von 1939 sogar dezidiert in eine Kontinuität mit der Reformpädagogik gestellt: „Wesentliche und fruchtbare didaktische Erkenntnisse der Reformpädagogik finden auch in den Richtlinien des Reiches ihre organische Eingliederung und ihre fruchtbare Wiederverankerung“ (Higelke 1942, S. 17). Die Richtlinien seien indes aber nicht zu werten als „Ergebnis einer neuen Schulreform, sondern als lebendiger Ausdruck einer völlig neuen völkischen Sicht und Grundhaltung, die [...] vom zielstrebigem Willen eines mächtigen Staates, der Erziehungsstaat ist und sein will, getragen wird“ (Higelke 1942, S. 6). Neues wird behauptet, mit Kontinuität wird argumentiert.

Ein Abschnitt der Richtlinien ist auch den Schulfestern gewidmet. In der Schulfestern trete nämlich „die Eingliederung der Schule in die große Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die [sic!] Erscheinung“; sie sollten „den Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule“ darstellen (Richtlinien, zit. n. Apel / Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 110; zur Gestaltung nationalsozialistischer Schulfestern vgl. mit zahlreichen Beispielen: Link 1999, S. 230-240). Eingliederung in die formierte Volksgemeinschaft bedeutete im Umkehrschluss zugleich auch

Ausgrenzung. Nationalsozialistische Schulfeiern waren in ihrer pseudo-religiösen Anlage somit „ein Ort, an dem die rassistische Grundtendenz des NS-Regimes einen sichtbaren Ausdruck fand und sich den jungen Menschen entsprechend einprägen konnte“ (Keim 1997, S. 53; vgl. zu den Ästhetisierungsstrategien auch Herrmann / Nassen (Hrsg.) 1994).

Weitere schuladministrative Maßnahmen mit Einfluss auf die Volksschulen waren das Reichsschulpflichtgesetz (1938), die Reform der Volksschullehrerbildung (1941) und damit ihre Entakademisierung und Formierung, die Einführung der Hauptschule (1941) und nicht zuletzt auf der Grundlage der Nürnberger Rassegesetze die Verdrängung der jüdischen Schüler aus den Schulen. Denn dass die „Erziehung zum Führervolk“ nur für die arische deutsche Volksgemeinschaft gedacht war, stand für die Nationalsozialisten außer Frage. Besuchten im Jahr 1931 noch rund 29.000 jüdische Schüler die öffentliche Volksschule waren es im Jahr 1938 nur noch rund 10.000 (Ottweiler 1979, S. 45-46; vgl. zum Gesamtkontext Röcher 1992; Keim 1997, S. 220-263). Die schrittweise Ausgrenzung bis hin zur völligen Verdrängung jüdischer Schüler auch aus den öffentlichen Volksschulen erforderte den Ausbau des jüdischen Bildungswesens, das in Deutschland in Grundzügen zwar bereits vor 1933 bestand und bis dahin ein alternatives Angebot darstellte, nun aber Zwangscharakter erhielt. Bereits 1936 besuchte schon mehr als die Hälfte aller schulpflichtigen jüdischen Kinder eine jüdische, d.h. private Volksschule (Zymek 1989, S. 200). Die Ausgrenzung radikalisierte sich nach den Novemberpogromen 1938. Mit der perfiden Begründung, dass es „nach der ruchlosen Mordtat von Paris [...] keinem deutschen Lehrer und keiner deutschen Lehrerin mehr zugemutet werden“ könne, „an jüdische Schüler Unterricht zu erteilen“ und es „für deutsche Schüler und Schülerinnen unerträglich“ sei, „mit Juden in einem Klassenraum zu sitzen“, ordnete der Reichserziehungsminister am 15. November 1938 per Erlass an: „Juden ist der Besuch deutscher Schulen nicht gestattet. Sie dürfen nur jüdische Schulen besuchen. Soweit es noch nicht geschehen sein sollte, sind alle zur Zeit eine deutsche Schule besuchenden jüdischen Schüler und Schülerinnen sofort zu entlassen“ („Schulunterricht an Juden“ vom 15. November 1938, zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 271). Vor dem Hintergrund der Deportationen wurde 1942 schließlich jede Beschulung jüdischer Kinder verboten.

## 2. Blicke in den Unterrichtsalltag: widersprüchliche Realitäten

Dass zwischen Programm, Erlassen, Richtlinien und dem schulischen Alltag, d.h. zwischen totalem Anspruch und den Realitäten, Differenzen und Brechungen bestehen, ist eine historische wie aktuelle Trivialität. Inzwischen sind wir über die Schulrealitäten in Volksschulen während der NS-Zeit durch regionalgeschichtliche, schulgeschichtliche oder biographische Studien und Dokumentationen relativ gut informiert (vgl. die Literatur bei Link 2011, S. 95 Fußnote 90). Diese Studien nutzen als Quellen neben amtlichen Dokumenten vor allem Quellen, die aus dem historischen Schulalltag selbst stammen: z.B. Schulchroniken, Konferenzprotokolle, Lehrberichte, Lehrbücher, Schülerarbeiten, Zeitzeugenberichte, Photographien. Vor diesem Hintergrund lässt sich daher auch die Frage nach dem Verhältnis von Anspruch und Alltag für die Volksschulen im Nationalsozialismus untersuchen.

Die eingangs zitierten Beispiele zeigen bereits die Spannweite nationalsozialistischen Volksschulunterrichts zwischen stumpfsinniger Prügelpädagogik, die es bereits vor 1933 und auch nach 1945 noch gab, einerseits und didaktisch-methodisch anspruchsvollen Lernarrangements andererseits. Der Volksschulunterricht im Nationalsozialismus sollte somit nicht zu vorschnell als niveaulos und stumpfsinnig charakterisiert werden (vgl. auch Keim 1997, S. 51). Berichte über morgendliche Fahnenappelle, Hitlergruß, Aufmärsche und nationalsozialistische Feierstunden sind ebenso überliefert wie Berichte über didaktisch und methodisch vielfältigen Unterricht, die indes ebenfalls eine eindeutige Ideologisierung und Politisierung des Volksschulunterrichts verdeutlichen (vgl. z. B. die zahlreichen Zeitzeugenberichte in AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, u.a. S. 87; Böhme / Hamann 2001).

Der Unterricht in den Volksschulen sollte nach den Richtlinien von 1939 „auf allen Stufen lebensnah“ sein (Richtlinien, zit. n. Apel / Klöcker 2000, S. 109). Ein ausgewerteter Lehrbericht aus dem Schuljahr 1937/38 der Marburger Horst-Wessel-Schule verdeutlicht, wie diese Lebensnähe unterrichtlich realisiert werden konnte:

„Anfang Mai wurden die Schulanfänger erstmals durch die Fibel mit der NS-Ideologie bekanntgemacht. Im Unterricht sprach man über die ‚Erlebnisse vom 1. Mai, den Umzug, Straßenschmuck‘. In der gleichen Weise wurde ‚die Fahne‘ gezeichnet. Wenig später standen im Lesen und Schreiben das ‚H‘ auf dem Unterrichtsplan [...]. Der Lehrbericht vermerkt als Stundeninhalte: ‚Wie man auf der Straße grüßt. Heil Hitler auf der Weidenhäuser Brücke‘. Auch sonst wußte man geschickt an den Erlebnissen der Kinder anzuknüpfen. Anfang September 1937 waren ganz offensichtlich auf Marburgs Straßen mehr Soldaten als üblich zu sehen, deshalb behandelte man im Unterricht des ersten Schuljahres: ‚Soldaten ziehen ins Manöver. Kinder erzählen, was sie gesehen haben. Schreiben: Was ist los? Da kommen Autos mit Soldaten‘. Parallel dazu malten die Kinder ‚Auto, Soldaten, Gulaschkanone‘ und sangen das sich anbietende Lied: ‚Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren‘.“ (Schmitt: Umsonst, 1985, S. 194-198).

Didaktisch-methodisch auffällig ist an diesem Beispiel, wie aus der Reformpädagogik stammende Lernarrangements mit nationalsozialistischen Inhalten verknüpft wurden. Dieses Phänomen ist besonders aus ländlichen Volksschulen überliefert, da solche modernen Methoden gerade den Unterricht in den einklassigen oder wenig gegliederten Schulen effektiver machten. Das hatten reformpädagogische Versuchsschulen in den 1920er Jahren gezeigt, und dies war auch nach 1933 nicht außer Kraft gesetzt (vgl. mit weiteren

Praxisbeispielen Link 2002). Zweifellos war dies Unterricht im Sinne der nationalsozialistischen Richtlinien. Der beschrittene Weg war ein reformpädagogischer. Dies stellte für nationalsozialistisch gesinnte Lehrer keinerlei Widerspruch dar.

Solche didaktischen Arrangements finden sich in den Quellen aus der NS-Zeit vielfach. Sie sind nicht singulär und die Beispiele ließen sich hier in eine lange Reihe stellen (vgl. Link 1994; Link 2002). Verwiesen sei auf die aus Jenaplanschulen überlieferten Unterrichtsberichte, die in der Phase der Machtergreifung und Machtsicherung (1933-1936) einen erheblichen Aufschwung erfuhren und die hier skizzierten Befunde bestätigen (vgl. Döpp 2003; Breyvogel 1994; Retter 1996, S. 297-309). Stammen solche Beispiele hingegen aus oppositionellen Kontexten, werden sie gerne verwendet, um zu zeigen, dass die realisierte Schulpädagogik dem Nationalsozialismus „diametral entgegengesetzt“ sei (Amlung 1991, S. 327; vgl. auch van Dick 1988). Prominentes Beispiel dafür ist der Pädagoge, Volkskundler und Widerstandskämpfer Adolf Reichwein. In seinem vielfach beachteten Buch „Schaffendes Schulvolk“ (1937) publizierte er u.a. einen Projektbericht über den Bau eines Gewächshauses, der zahlreiche schulpädagogische Parallelen zu dem eingangs von Kircher zitierten Unterrichtsbeispiel aufweist (Reichwein 1937, S. 35-38). Auch Reichweins Arbeit in solchen projektorientierten Vorhaben war somit nicht singulär. Sie fügte sich vielmehr ein in ein ambivalentes Unterrichtskonzept, das eine moderne ländliche Volksschule im Nationalsozialismus systemkonform realisieren konnte und das auch dezidiert erwünscht war (vgl. Hohmann 2007; Link 2006).

Andererseits zeigt ein Blick in nationalsozialistische Volksschullehrbücher hingegen wiederholt das gängige Bild eher schlicht indoktrinierenden Unterrichts. So werden die Kinder z.B. bereits im ersten Schuljahr mit nationalsozialistischen Rollenzuschreibungen konfrontiert, wenn sie das Zählen lernen sollen: geschlechterdifferent illustrieren die Schulbuchseiten ganz im Sinne der NS-Ideologie die ersten Zahlen mit Panzern und Soldaten für Jungen einerseits und mit Puppen und Wiegen für die Mädchen andererseits (vgl. Link 2011, S. 97). Im siebten und achten Schuljahr wurden den Schülern unter der Überschrift „Die Erbkranken belasten und gefährden ein Volk“ im Rechenunterricht u.a. folgende Aufgaben gestellt:

„6. Auf Kosten der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände waren 1936 untergebracht: in Anstalten für Geisteskranke usw.: 209032; in Blinden-, Taubstumm- und Krüppelanstalten: 37628. Die Zahl der Verpflegungstage 1936 für beide betrug 60530575. a) Berechne die Gesamtzahl der Geisteskranken, der Blinden, Taubstummen und Krüppel! b) Nimm die täglichen Lebenshaltungskosten mit 4,50 RM an! Wie hoch ist dann die Jahresausgabe der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände?“ (Rechenbuch für Volksschulen. Heft VII. Siebtes und achttes Schuljahr. Von Franz Siegfriede Hermann Schroedel Vlg., Halle a. d. Saale; hier zit. n.: AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 111).

Die politische Botschaft und der rassistische Hintergrund solcher Aufgabenstellung sind so offensichtlich, dass sich eine Interpretation erübrigt. Die hier zu Tage tretende Gleichzeitigkeit von Ideologisierung bzw. Politisierung der Themen für den Rechenunterricht und traditioneller Aufgabenstellungen und Anforderungen ist z.B. auch für Deutschbücher charakteristisch. Leider liegen bislang keine Quellen vor, die uns verdeutlichen könnten, wie einzelne Schüler mit diesen Materialien gearbeitet haben und welche Wirkungen solche



Aufgabenstellungen hatten. Interessanter Weise erinnern sich Zeitzeugen an solche eindeutigen Ideologisierung mitunter überhaupt nicht (vgl. Link 1999, Kapitel 3.1), was die historischen Realitäten konterkariert und langfristige Effekte anscheinend in Frage stellt. Sämtliche Befunde verdeutlichen uns ein Bild von nationalsozialistischem Volksschulunterricht, das wesentlich heterogener, facettenreicher und zweifellos auch anspruchsvoller war, als es das eingangs zitierte Beispiel des Prügelpädagogen erwarten ließ, der aber ebenso Teil des Systems war. Die zitierten Beispiele verdeutlichen die Gleichzeitigkeit von nationalsozialistischer Durchdringung und Politisierung der Volksschule und traditioneller Unterrichtsentwicklung, die in einer längeren zeitlichen Kontinuität steht. Neu war lediglich die durchgängige Ausrichtung auf die Ideologie des Nationalsozialismus. Der Grad der Politisierung des Unterrichts hing dabei vom Grad der Nazifizierung der Einzelschule – und d. h. bei den zahlreichen einklassigen bzw. wenig gegliederten ländlichen Volksschulen – vom Grad der Nazifizierung des Lehrers ab.

### **3. Effekte und Wirkungen: Ein Fazit**

Die im vorangegangenen Abschnitt dokumentierten Unterrichtsbeispiele evozieren vor dem Hintergrund der pädagogisch-politischen Programmatik in Erlassen und Richtlinien natürlich die Frage nach den Effekten und Wirkungen des Volksschulunterrichts im Nationalsozialismus. Auf der Ebene der normierten Ansprüche sind Vereinheitlichung, Politisierung und Ideologisierung der Volksschule evident. Durch die Annäherung an die facettenreiche und durchaus heterogene Ebene der pädagogischen Wirklichkeit im Schulalltag finden sich Entsprechungen zu diesen Ansprüchen ebenso wie Differenzen und Brechungen. Und diese Differenzen finden sich sowohl in Quellen aus dezidiert nationalsozialistisch geprägten Schulen wie auch in Quellen aus oppositionellen Kreisen. Es sind die Eigenlogiken schulischen Lernens, die Eigengesetzlichkeiten traditioneller schulischer Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesse, die diese Ideologisierungsversuche durchbrechen. Die Effekte der Volksschulbildung im Nationalsozialismus waren trotz Vereinheitlichungstendenzen vermutlich nicht größer oder geringer als die Effekte von Schulen in nichttotalitären Gesellschaften.

Nahezu durchgängig liest man in der Literatur jedoch in diesem Zusammenhang von Indoktrination. Gleichwohl scheint bislang nicht geklärt, wie Indoktrination in der Schule bzw. durch Unterricht tatsächlich funktionierte, welchen Anteil Fachunterricht daran hatte und welche längerfristigen Effekte damit verbunden waren (vgl. Tenorth 1995). Die aufgeführten Beispiele zeigen, wie Fachunterricht (z.B. Rechnen) zugleich indoktrinieren und klassische schulische Fertigkeiten fördern konnte.

Denn dass die Schüler selbst an ideologisch aufgeladenen Rechenaufgaben und Fibeln oder gar auf Ausflügen und beim Verfassen selbst gereimter Gedichte auch fachliche Kompetenzen erwerben konnten, steht außer Frage. Ebenso zweifelsfrei wurden sie dabei auch mit nationalsozialistischer Ideologie konfrontiert. Ob die politische Funktionalisierung des

Unterrichts durch die belegten, modernen, reformpädagogischen Methoden möglicherweise viel effektiver erreicht werden konnte, ist eine ebenso interessante wie offene Frage.

„Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – so formuliert in den Reichsrichtlinien – war die Volksschule schon quantitativ gewiss. Die Wege, die in Richtung dieses Ziels beschritten wurden, waren vielfältiger als der formulierte totale Anspruch dies erwarten lässt. Die vielfach belegte Ideologisierung schulischer Inhalte überlagerte die klassische Qualifikationsfunktion, ersetzte sie aber nicht. Die Grenzen der schulischen Indoktrination wurden spätestens an der Stelle deutlich, an der es um Lernen ging. Dies zeigen die Quellen aus dem Unterrichtsalltag. Insofern war es von den Nationalsozialisten nur konsequent, wenn sie den Schwerpunkt der Formierung der Erziehungsarbeit nicht auf das träge öffentliche Schulsystem legten, sondern auf eigens gegründete Schulen und auf die unmittelbar steuerbare außerschulische Arbeit der Hitlerjugend (vgl. Klare 2011; Kollmeier 2011). Die Geschichte der Volksschule im Nationalsozialismus zeigt zugleich die politische Formierung und die traditionelle Kontinuität schulischer Aufgaben. Insgesamt also gab es entgegen zeitgenössischer Behauptungen *keinen* „Neubau der Volksschularbeit“. Der doppelte Anspruch einer „Erziehung zum Führervolk“ blieb eine Allmachtsphantasie totalitärer Ideologen, weil sie die Möglichkeiten von Schule maßlos überschätzten.

#### Quellen:

APEL, Hans Jürgen / KLÖCKER, Michael (Hrsg.). *Die Volksschule im NS-Staat*. Nachdruck des Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau 1940. Köln u.a., 2000.

CRETIUS, Paul / SPIELHAGEN, Martin. *Ziele und Wege des neuen Volksschulunterrichts*. Winke für die Unterrichts- und Stoffgestaltung im Geiste der neuen Richtlinien vom 15.12.1939. Osterwieck/Harz, Berlin, 1940.

FRICKE-FINKELNBURG, Renate (Hrsg.). *Nationalsozialismus und Schule*. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen, 1989.

GRÄFER, Gustav. *Die Deutsche Schule*. In: Benze, Rudolf / Gräfer, Gustav (Hrsg.): *Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen*. Leipzig, 1940. S. 45-76.

HIGELKE, Kurt (Hrsg.). *Neubau der Volksschularbeit*. Plan Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums vom 15. Dezember 1939. Leipzig 1940, 3. Aufl. 1942.

HITLER, Adolf. *Mein Kampf*. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. 851.-855. Aufl., München, 1943.

KIRCHER, Wilhelm. *Musische Nationalerziehung unter besonderer Berücksichtigung der weniggegliederten Schule*. Dortmund, Breslau, München, 1938.

- KIRCHER, Wilhelm. Die amtlichen Allgemeinen Richtlinien vom Standpunkt der Landschule aus. *Die Deutsche Volksschule 2* (1940). S. 281-291.
- KIRCHER, Wilhelm. *Erziehung zum Führervolk*. Allgemeine Richtlinien zu dem Jahresthema für die Fachschaft Volksschulen. *Die Deutsche Volksschule 3* (1941). S. 207-214.
- KIRCHER, Wilhelm. *Das 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschule vom 2.-7. September 1941*. Leistungssteigerung der Volksschule. In: *Die Deutsche Volksschule 3* (1941), S. 277-289. (b)
- REICHWEIN, Adolf. *Schaffendes Schulvolk*. Stuttgart, Berlin, 1937.
- REITTER, Hein (Hrsg.). *Peter Petersen und der Jenaplan*. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte, Briefe, Dokumente. Weinheim, 1996.
- Statistisches Reichsamt. *Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938* (= Statistik des Deutschen Reichs, 532). Berlin, 1939.

#### Literatur:

- AMLUNG, Ullrich. Adolf Reichwein (1898-1944). *Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*. 2 Bde. Frankfurt/M., 1991.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.). *Heil Hitler, Herr Lehrer*. Volksschule 1933-1945. Das Beispiel Berlin. Reinbeck bei Hamburg 1983.
- BÖHME, Günther / HAMANN, Christine. *Schulalltag zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Idstein, 2001.
- BREYVOGEL, Wilfried. *Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus*. Schulversuche in Kiel (nach Johannes Wittmann) und in Minden (nach Peter Petersen), nebst einem Blick auf die Jena-Plan-Schule im Jahre 1935. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): *Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit*. Hamburg, 1994. S. 20-34.
- DICK, Lutz van. *Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945*. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, München, 1988.
- DÖPP, Robert. *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus*. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster u.a., 2003.
- GÖTZ, Margarete. *Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus*. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn, 1997.
- HERRMANN, Ulrich / NASSEN, Ulrich (Hrsg.). *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim, Basel, 1994.
- HOHMANN, Christine. *Dienstbares Begleiten und später Widerstand*. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn, 2007.
- HORN, Klaus-Peter / LINK, Jörg-W. (Hrsg.). *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, 2011.



- KEIM, Wolfgang. *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995; Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt, 1997.
- KEMNITZ, Heidemarie / TOSCH, Frank. Zwischen Indoktrination und Qualifikation – Höhere Schule im Nationalsozialismus. In: Horn / Link 2011, S. 109-134.
- KLARE, Anke. Nationalsozialistische Ausleseschulen – „Stätten konzentrierter und auserlesener Menschenformung“. In: Horn / Link 2011, S. 137-160.
- KLÖCKER, Michael. *Die Schule im NS-Staat: Ihre Rechtsgrundlagen am Beispiel der Volksschule*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61 (2013), 4, S. 376-395.
- KOLLMEIER, Kathrin. Erziehungsziel „Volksgemeinschaft“ – Kinder und Jugendliche in der Hitler-Jugend. In: Horn / Link 2011, S. 59-76.
- LINK, Jörg-W. *Reformpädagogische Landschulen in der NS-Zeit 1933-1939*. Ein Werkstattbericht. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): *Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit*. Hamburg, 1994, S. 112-126.
- LINK, Jörg-W. *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder*. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim, 1999.
- LINK, Jörg-W. *Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945*. In: Hansen-Schaberg, Inge / Schonig, Bruno (Hrsg.): *Reformpädagogische Schulkonzepte*, 6 Bde., Bd. 1: *Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption*. Baltmannsweiler, 2002, S. 139-184.
- LINK, Jörg-W. *Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform*. In: Miller-Kipp, Gisela / Zymek, Bernd (Hrsg.): *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse*. Bad Heilbrunn, 2006, S. 53-69.
- LINK, Jörg-W. *Publizieren im Erziehungsstaat*. Der Verlag Julius Klinkhardt im Nationalsozialismus im Spiegel seiner Publikationen. In: Sandfuchs, Uwe / Link, Jörg-W. / Klinkhardt, Andreas (Hrsg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009*. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn, 2009, S. 109-140.
- LINK, Jörg-W. „Erziehungsstätte des deutschen Volkes“ – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn / Link 2011, S. 79-106.
- NOLZEN, Armin / SCHLÜTER Marnie. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. In: Horn / Link 2011, S. 341-355.
- OTTWEILER, Ottwilm. *Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens*. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Die Formung des Volksgenossen*. Der Erziehungsstaat des Dritten Reiches. Weinheim; Basel, 1985, S. 235-252.
- OTTWEILER, Ottwilm. *Die Volksschule im Nationalsozialismus*. Weinheim, Basel, 1979.
- REICHEL, Peter. *Der schöne Schein des Dritten Reiches*. Faszination und Gewalt des Faschismus. München, 1991.

RÖCHER, Ruth. Die jüdische Schule im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1942. Frankfurt/M., 1992.

SCHMITT, Hanno. *Am Ende stand das Wort „Umsonst“. Nationalsozialismus an Marburger Schulen*. In: Magistrat der Universitätsstadt Marburg (Hrsg.): Kirche und Schule im nationalsozialistischen Marburg. Marburg, 1985, S. 163-306.

SCHOLTZ, Harald. Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen, 1985.

SCHONIG, Bruno. Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. (=Studien zur Bildungsreform, 19). Frankfurt/M. u.a., 1994.

SCHONIG, Bruno. *Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus: Lebensgeschichtliche Dokumente – kritische Verstehensversuche*. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage, Frankfurt/M. u.a., 1991, S. 89-111.

TENORTH, Heinz-Elmar. *Grenzen der Indoktrination*. In: Drewek, Peter / Horn, Klaus-Peter / Kersting, Christa / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim, 1995, S. 335-350.

ZYMEK, Bernd. Schulen. In: Langewiesche, Dieter / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 1989, S. 155-208.

## Theodor Litts antitotalitäre Pädagogik

Eva MATTHES<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universität Augsburg, Deutschland / University of Augsburg, Germany

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 1 June 2015  
Accepted 7 July 2015  
Available online  
30 September 2015

---

#### *Keywords:*

Relative autonomy of the  
different cultural spheres;  
freedom of the  
individual; encounter  
with the other;  
worldviews in plurality;  
political neutrality or  
advocacy for a free  
democracy.

---

E. Matthes  
Universitätstr. 10 •  
86159 Augsburg •  
Deutschland •  
eva.matthes@phil.uni-  
augsburg.de

---

### ABSTRACT

---

#### *Theodor Litt's Anti-totalitarian Pedagogy*

Theodor Litt (1880-1962) is one of the most important exponents of the so-called Geisteswissenschaftliche Pädagogik. His political trademark was his decisively oppositional position against the NS-regime and his condemnation of the communist governance system. This basic attitude formed his pedagogy, which can be characterized as an anti-totalitarian one. Up to now, in the studies referring to Litt the anti-totalitarian character of Litt's pedagogy hasn't been thoroughly comprehended conceptually and hasn't been reflected in its lines of development and backgrounds.

In this paper firstly you can find a clarification of the term "anti-totalitarian pedagogy". In the next step, I'll show the central characteristics of Litt's anti-totalitarian position in his publications and lectures during the Republic of Weimar, the NS-State, Litt's time (1945-1947) in the SBZ (Soviet occupied zone) and finally in Western Germany. Central is the focus on the relative autonomy of the different spheres of culture. Afterwards I'll ask for continuities and discontinuities in Litt's concept of an anti-totalitarian pedagogy. The most important difference is that in Western Germany Litt developed to an active democrat who has learnt that an anti-totalitarian pedagogy needs a free state, i.e. an anti-totalitarian political system to be able to hold its own. Finally, I'll reflect the reasons for Litt's anti-totalitarian pedagogical thinking and look at the dimensions character, worldview, social status and profession.

---

### 1. Einleitung

Theodor Litt (1880-1962) ist einer der bekanntesten Vertreter der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dessen politisches Markenzeichen seine entschieden oppositionelle Haltung gegenüber dem NS-Regime und seine Verurteilung des kommunistischen Herrschaftssystems waren (vgl. etwa Matthes 2003). Diese

Grundeinstellung zeigte sich auch in seiner Pädagogik, die sich als antitotalitäre charakterisieren lässt.

In der bisherigen Litt-Forschung wurde der antitotalitäre Charakter von Litts Pädagogik noch nicht umfassend konzeptionell erfasst und in seinen Entwicklungslinien und Hintergründen reflektiert.

In diesem Beitrag wird deshalb nach einer Begriffsklärung die Konzeption einer antitotalitären Pädagogik Theodor Litts in der Weimarer Republik, in der NS-Zeit, während seiner Zeit in der SBZ und schließlich in Westdeutschland vorgestellt. Anschließend wird sich der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Ausprägung jener Konzeption gewidmet. Abschließend werden noch einige Überlegungen angestellt, warum es Litt von der Weimarer Republik an gelang, eine antitotalitäre Pädagogik zu vertreten, anders formuliert: was hierfür das Fundament war.

Gerade die letzten Überlegungen sollen als Diskussionsangebote verstanden werden und zum Weiterdenken einladen.

## **2. Begriffsklärung**

Was meint im Folgenden der Begriff „antitotalitäre Pädagogik“? Ich verstehe – vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Totalitarismustheorien (vgl. v. a. Fritze 2008 u. 2012) – darunter eine Pädagogik, die nicht darauf zielt, Menschen nach dem eigenen Bild zu formen, einer Ideologie im Sinne einer geschlossenen Weltanschauung zu unterwerfen, sie auf ein Bildungsideal festzulegen, ihnen ihre Entscheidungsfreiheit zu nehmen. Eine antitotalitäre Pädagogik zielt nicht darauf, in dirigistischer Weise, mit Erziehern als „Führern“, „neue Menschen“ für eine „neue Gesellschaft“ zu schaffen. Es ist eine Pädagogik ohne prophetischen Seheranspruch und ohne missionarisches Sendungsbewusstsein. Sie setzt das Eigene nicht absolut, sondern hat Respekt vor dem fremden Anderen, sie zielt nicht auf Exklusion, sondern auf Begegnung. Selbstkritik ist ihr immanent und sie weiß um ihre Grenzen und ihre Begrenzungen durch die anderen Kulturbereiche.

## **3. Litts antitotalitäre Pädagogik in der Weimarer Republik**

Dass die Pädagogik des Leipziger Philosophen und Pädagogen Theodor Litt bereits in der Weimarer Republik eine antitotalitäre war, zeigen seine Argumentationen in seinen zentralen pädagogischen Texten der 20er Jahre. Exemplarisch sei hier zum einen auf seine Publikation „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ (1926) verwiesen, in der er sich in Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Strömungen gegen „jene prophetischen Verkündungen des erzieherischen Geistes“ wendet: „daß einzig die Erziehung als die recht eigentlich dem *Menschen* zugewandte, die *Menschlichkeit* suchende, pflegende, emporentwickelnde Macht imstande sei, die sozial, politisch und weltanschaulich zerrissene, die seelisch verödete abendländische Gesellschaft zu einem lebenswürdigen und inhaltvollen Dasein zurückzuführen“ (1926a, S. 3). Er wendet sich deutlich gegen den Anspruch der

Pädagogik auf „*universale Herrschaft*“ (S. 4). Jeglichen totalen Anspruch der Pädagogik weist er zurück: „Denn, wo immer die Erziehung in Theorie oder Praxis sich den Auftrag beilegt, aus dem eigenen Fond heraus das Ganze des Menschentums zu formen, da fällt ihr gerade das zum Opfer, was sie vor allen anderen Geistesmächten zu achten und zu hegen verpflichtet ist: das *Eigenrecht des werdenden Geschlechts*[...]“ (S. 9f.). Zum zweiten muss in diesem Kontext selbstverständlich Litts pädagogisches Hauptwerk ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘ aus dem Jahre 1927 herangezogen werden (vgl. hierzu Matthes 2001). Besonders eindrucksvoll ist, wie Litt in seiner dialektischen Argumentation zeigt, dass eine Pädagogik des ‚Wachsenlassens‘ faktisch einen sehr ausgeprägten Führungsanspruch habe. Entstanden in der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik seiner Zeit – er nennt diese „revolutionäre Pädagogik“ (Litt 1960, S. 23) – haben seine Aussagen durchaus prophetischen Zuschnitt: „Man sieht leicht, welch gewaltige Energien die Überzeugung, Vollstreckungsorgan der Natur, Geburtshelfer einer geforderten Entwicklung, Anwalt der sich entfaltenden Vernunft zu sein, ihrem Träger verleihen kann. Vieles von dem glühenden Überschwang, der die revolutionäre Pädagogik erfüllt, entspringt aus diesem Glauben [...] Man wirkt, schafft, handelt und glaubt sich zu alledem legitimiert durch den Ruf der Natur, der Geschichte, der Entwicklung [...]“ (S. 23).

In dieser Schrift Litts findet sich auch eine klare Absage an ein „Bildungsideal“, wenn damit eine „im Bild vorweggenommene Form lebendig-tätigen Menschentums“ (S. 36) gemeint sei. Litt fordert von den Erziehern „einsichtige Selbstbegrenzung“ (S. 25) sowie „ehrfürchtige Bescheidenheit gegenüber dem Walten des lebendigen Geistes“ (S. 25; S. 36).

Eine besondere Beachtung verdient Litts Auseinandersetzung mit dem Führerprinzip, das von vielen Pädagogen und Pädagoginnen in der Weimarer Republik für die Erziehung als Konzept propagiert wurde, und zwar in der Form des „Erlöser-Führers“ – das war der Begriff, den die Frauenrechtlerin und Politikerin Gertrud Bäumer in die Diskussion eingeführt hat (1924, S. 136f.). Litt lehnt die Gleichsetzung von Erziehen und Führen vehement ab; in seinem Beitrag „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ findet er hierfür folgende besonders treffliche Formulierung: „Der Führer sucht und findet das Gefolge, das sich ihm ergibt, der Erzieher die Jugend, die sich ihm entziehen wird“ (Litt 1926a, S. 10f.). Der in den 20er Jahren weitverbreitete Sprachgebrauch – der Erzieher als „Führer“ – lasse vergessen, „daß echter Erzieherwille das ihm anvertraute Leben gerade *nicht* auf ein von ihm gewolltes Werk, eine von ihm bestimmte oder ihm selbst auferlegte Aufgabe hin ausrichtet und ausrüstet, sondern solche Kräfte weckt und schult, die sich *selbst* ihr Werk wählen, ihre Aufgabe bestimmen“ (S. 11, FN 1). Der entsprechende Gedanke findet sich in vielen Texten Litts immer wieder (vgl. etwa 1926b, S. 171).

Gertrud Bäumer grenzt den „Erlöser-Führer“ zwar vom „Bezwinger-Führer“ als „geistigem Diktator“ ab (1931, S. 138f.). Litt hält diese Abgrenzung jedoch nicht für überzeugend, da „den Wesenskern echten Führertums ausmacht: daß es eine geführte Schar zu einem Ziel, einem Werk, einer Leistung hindurch- und emporreißt, die *nicht* schon in ihr selbst bereitlag, sondern durch Erkenntnis und Wille der überlegenen Persönlichkeit vor ihr aufgerichtet wurde“ (Litt 1927, S. 74).

Hinzuweisen ist auch auf Litts scharfe Auseinandersetzung mit der „deutschkundlichen Bewegung“<sup>1</sup> in seinem Beitrag „Gedanken zum ‚kulturkundlichen‘ Unterrichtsprinzip“ (Litt 1925), bei der er die bewusste Wahrnehmung des Anderen, interpersonal und international, als unverzichtbar beschreibt: „Nur, wo der Mensch sich selbst zu vergessen vermag, wo er in fremdem Seelentum ‚aufgeht‘, wie der vielsagende Ausdruck unserer Sprache sagt, nur da schließt sich ihm das Geheimnis fremdseelischen Lebens auf. [...] erst von dem Augenblick an wird die gewünschte Klärung des eigenen Wesens gewonnen werden, da man fremdes Wesen nicht als bloßes Material, sondern als ein in sich Wertvolles, um seiner selbst willen Teilnahme Verdienendes sucht und durchforscht.“

Dieser Gedanke, entwickelt an dem Bilde interpersonalen Beziehungen, gilt mit verstärktem Nachdruck, überträgt man ihn auf die geistige Berührung der großen nationalen Individuen. Die Seele einer fremden Kultur [eine uns heute fremd gewordene Terminologie; E. M.] wird nur dem transparent, der mit ihr und in ihr so zu leben bereit ist, daß er jedes Hinüberschielen auf sich, auf die eigene Wesenserkenntnis aufgibt“ (Litt 1926b, S. 165).

#### **4. Litts antitotalitäre Pädagogik in der NS-Zeit**

Auch in Litts Schriften während der NS-Zeit zeigt sich seine antitotalitäre Haltung, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass Litt während der NS-Zeit weitgehend kaltgestellt wurde und in dieser Zeit nur noch sehr wenig publizieren konnte. In seiner Schrift „Der Realismus des Erziehers“ aus dem Jahre 1933 greift er sein Denkmodell verschiedener, relativ autonomer Kulturbereiche erneut auf; jetzt warnt er aus aktuellem Anlass vor den universalen Herrschaftsansprüchen der Politik und versucht eine Eigenständigkeit des pädagogischen Bereiches zu behaupten: „Wir können nicht die politische Sphäre pädagogisieren, wie Illusionisten der Nachkriegszeit glaubten. Aber wir sollen uns auch nicht blind dem Politiker zu Vorspanndiensten ergeben. Unser pädagogischer Realismus gibt sich nicht dem Wahne hin, durch die Kraft des pädagogischen Gedankens könnten Wirklichkeitsbezirke wie Wissenschaft, Wirtschaft, Politik annektiert werden. Aber keine dieser Gegebenheiten soll umgekehrt für unsere Pädagogik das letzte Wort bedeuten. Heute droht von allen Seiten her dem Erzieher die Gefahr der Überwältigung und Dienstbarmachung. Er wird die eigentümliche Welt seines Wirkens nicht überrennen lassen von erziehungsfremden Mächten“ (Litt 1933, S. 181; im Orig. ausschließlich Kleinschreibung). Das liest sich wie eine Beschwörung, ein Durchhalteappell, sich Freiheitsräume gegenüber den totalitären Ansprüchen zu bewahren.

Aufschlussreich für unsere Überlegungen ist auch Litts Vorlesung „System der Pädagogik“, die er bereits in der Weimarer Republik mehrfach gehalten hat. Für das Wintersemester 1933/34 hat Litt für diese Vorlesung eine neue Einleitung geschrieben (vgl. Bremer 2005, S. 142). In dieser übt er zunächst offene Kritik an der Erziehungstheorie des NS-Pädagogen

---

<sup>1</sup>Zur Erläuterung der Begriffe und der Differenzierung der „kulturkundlichen“ und der „deutschkundlichen“ Bewegung vgl. Klafki 1982, S. 255-257.



Ernst Krieck, der er hermetische Abgeschlossenheit vorwirft (vgl. S. 144). Er wolle demgegenüber eine geschichtlich und interkulturell vergleichende Perspektive einnehmen und das allgemeine Wesen des Erzieherischen herauszuarbeiten versuchen. In diesem Kontext kritisiert er die Übertragung politischer und militärischer Begriffe auf den pädagogischen Kontext und problematisiert die Einflussnahme der Politik auf die Pädagogik in Form von „Demagogie, Propaganda und Presse“ (Einleitung 1934 zur Vorlesung S. 12) (vgl. ebd.). Im Wintersemester 1934/35 schreibt Litt auch den Hauptteil seiner Vorlesung um (vgl. S. 142). Auch hier kritisiert er wieder das Übergreifen der Politik auf alle Kulturbereiche und plädiert für eine auf Denkfähigkeit und Reflexionsvermögen zielende Erziehung. Zudem betont er die Notwendigkeit der Achtung von Individualität. Hierbei gehe es nicht um Egoismus, sondern vielmehr um das Recht auf Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit. Auf diese Verschiedenheit und Ideenvielfalt, auf „Freiheit und Selbstgestaltung“, sei jeder Staat angewiesen (vgl. S. 144-147).

Das antitotalitäre Denken Litts wird während der NS-Zeit zudem in seiner Abhandlung „Der deutsche Geist und das Christentum. Vom Wesen geschichtlicher Begegnung“ (1938) besonders deutlich. Er setzt sich in dieser Schrift explizit mit Rosenbergs „Mythos des 20. Jahrhunderts“ und dessen Rassenideologie auseinander. Die Begegnung mit dem fremden Anderen erklärt Litt in diesem Text erneut und sehr nachdrücklich als für eine menschliche Existenz unabdingbar, sie setzt Offenheit voraus und ist pädagogisch zu ermöglichen. „Indem ich, mich selbst kanonisierend, nur von dem wissen will, was ‚meiner Art gemäß‘ ist, schließe ich mich in die Enge des mir grundsätzlich Konformen ein“ (1997, S. 43). „Wachsen, reifer werden kann ich nur im Umgang mit dem, was nicht nur ‚ein anderes‘, sondern auch ‚anders‘ ist als ich“ (ebd.). Litt pointiert in dieser Schrift seine Position, die er schon in der Auseinandersetzung mit der „deutschkundlichen Bewegung“ in der Weimarer Republik gezeigt hat (s.o.).

### **5. Litts antitotalitäre Pädagogik in der SBZ**

In der SBZ erkennt Litt die Wiederkehr von totalitären Tendenzen; in seinen öffentlichen Reden, Diskussionsbeiträgen und Schriften plädiert er für eine relative pädagogische Autonomie. Besonders hervorzuheben ist hier seine Publikation „Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers“ (1946). Er formuliert hier u. a.: „Erziehen heißt nicht das Gebot der überpersönlichen Mächte gehorsam ausführen: es heißt aus eigener Einsicht und Verantwortung an dem Walten dieser Mächte teilnehmen“ (1960, S. 122f.). Der Erzieher dürfe sich „die Überzeugung von der produktiven Aufgabe auch des bescheidensten unter seinen Zöglingen durch die Doktrin von der zwingenden Übermacht des Gesamtprozesses“ nicht nehmen lassen (S. 124). „So wird durch das Verhältnis Erzieher-Zögling eine Verantwortung gestiftet, die ihr vereintes Bemühen über jedes bloß angeordnete und ausführende Tun weit hinaushebt: in ihrer Begegnung tut der Geist einen – sei es auch nur kleinen – Schritt nach vorwärts“ (S. 124) – Litt nimmt hier den Begriff der „Begegnung“ wieder auf.

Seinen Gedanken einer Eigenständigkeit des Pädagogischen vertritt Litt auch mit Nachdruck bei der am 5. und 6. Mai 1947 in Berlin stattfindenden Pädagogen-Tagung zum geplanten Erziehungsprogramm (das schließlich am 10. September 1947 unter dem Titel „Grundsätze für die Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ verabschiedet wurde). Litt weist in seinen Diskussionsbeiträgen die Vorstellung zurück, dass Erziehung ausschließlich eine Funktion der Gesellschaft sei. Er macht erneut seinen Gedanken stark, dass die einzelnen Kulturbereiche ihren eigenen Aufgabenbereich und ihr eigenes Recht haben, ohne natürlich freischwebend zu sein (vgl. Benner/Sladek 1998, S. 225f.). Wieder beschwört er die relative pädagogische Autonomie: „Der Erzieher soll wissen, wenn er erzieherisch tätig ist, dass er aus seinem Auftrag heraus arbeitet, dass er aus seinem eigenen erzieherischen Gewissen emporsteigt“ (zit. n. ebd., S. 225).

Die Befürchtung einer erneuten totalitären Entwicklung *und* seine Unzufriedenheit mit den – seinen konservativen Vorstellungen widersprechenden – bildungspolitischen (schul- und hochschulstrukturellen) Weichenstellungen in der SBZ haben Litt dazu geführt, sich nach einem Wechsel in die westlichen Besatzungszonen umzusehen (vgl. Matthes 1999c).

## **6. Litts antitotalitäre Pädagogik in Westdeutschland**

Nach seiner Übersiedlung nach Bonn und seiner Übernahme eines Lehrstuhls für Philosophie und Pädagogik an der Universität Bonn zum 1. Oktober 1947 setzt er sich in vielen Vorträgen und Publikationen mit der DDR als totalitärem System auseinander. Eine Synthese findet sich in seinem Spätwerk „Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie“ aus dem Jahre 1962. Hinzuweisen ist auch noch auf seine Publikation „Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes“ (1958) und darin besonders die zweite Abhandlung „Der abendländische Geist und das Menschenbild des Kommunismus“. Darin bekräftigt er unter der Überschrift „Der Verzicht auf das Menschenbild“ seine bereits in Publikationen der Weimarer Republik getroffene Absage an ein Bildungsideal (vgl. 1958, S. 62, FN 1). „Es ist schlechthin unstatthaft, der Selbstbesonderung des geistigen Lebens im Namen eines allverpflichtenden Menschenbildes, wie immer es sich begründen möge, in den Weg zu treten“ (S. 63). Um die richtige Auslegung der demokratischen Grundwerte zu ringen, sei nicht nur unverzichtbar, sondern dringend geboten, wenn eine Gesellschaft nicht erstarren wolle und die Freiheit der Individuen respektiert werde (vgl. S. 63f.).

Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext Litts – in der Auseinandersetzung mit seinem Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung in der Weimarer Republik – weiterentwickeltes Konzept einer politischen Erziehung/Bildung mit offensiv antitotalitärem Anspruch. Den Pluralismus von Ideen und Meinungen betrachtet er, wie bereits deutlich geworden ist, als zentrales Charakteristikum jeder echten Demokratie. Es liege „im Baugesetz der Demokratie [...], eine Mehrzahl von Überzeugungen, Programmen und Parteien, die um den Besitz der politischen Macht streiten, als vorhanden vorauszusetzen“ (1959, S. 34). „Demokratie kommt der Absage an jede staatlich monopolisierte Heilslehre gleich“ (1954, S. 27). Die Akzeptanz



von Opposition sei eine unverzichtbare Voraussetzung einer funktionierenden Demokratie, die Machtmissbrauch verhindern und Freiheit sichern wolle. „Die unendliche Weisheit der demokratischen Verfassung liegt darin, daß sie gegenüber dem Machtgebrauch der Regierenden die Opposition in ihre Funktion eingesetzt hat. Der totalitäre Staat kennt keine Opposition. Und wenn er die Opposition theoretisch erwägt, so kann er in ihr natürlich nur einen Nachteil, eine Schwächung, eine Zerstörung der inneren Einheit erblicken. Opposition ist im Denken des totalitären Staates einfach ein Übel, das nicht sein darf. Die Demokratie ist demgegenüber die Trägerin und Verkünderin der Wahrheit, daß die Opposition nicht nur als ein leider vorhandenes Faktum geduldet werden muß, sondern daß sie sein muß“ (1963, S. 72). Vor diesem Hintergrund sieht Litt als zentrale Aufgabe der politischen Erziehung an, für Verständnis und Sympathie dafür zu werben, dass die Unterschiedlichkeit von Positionen und Weltanschauungen und der Streit darüber kein zu überwindendes Defizit, sondern eine Errungenschaft der Demokratie darstellen, der Freiheit des Menschen entsprechen. Die politische Erziehung müsse somit auch immer eine zur Respektierung von politischen und/oder weltanschaulichen Gegnern und gegen Feindbilder sein. Nur eine klare Akzeptanz der „Abweichung der Menschenbilder im Plural“ (1963, S. 67) immunisiere gegenüber den Verlockungen von geschlossenen, totalitären (Denk-)Systemen. Die Bemühungen der politischen Erziehung müssten also darauf zielen, die Heranwachsenden zu überzeugen, „daß die Demokratie gerade deshalb eine ausgezeichnete Staatsform ist, weil sie [im bewussten Gegensatz zu totalitären Systemen; E.M.] auf Uniformierung der Gesinnungen und Haltungen in aller Form Verzicht leistet, weil sie gerade die Sicherungen sich einbaut, die die Verhärtung zu einem staatlich vorgeschriebenen System der Menschendeutung ausschließen“ (1963, S. 74).

## **7. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in Litts Konzeption einer antitotalitären Pädagogik**

Litts Konzeption einer antitotalitären Pädagogik bleibt sich über die Zeit und die politischen Systeme hinweg insofern gleich, dass sie sich nicht als Menschenformung, sondern als Einführung von Individuen in die Kultur versteht, die dadurch freigesetzt werden sollen zu ihrem je eigenen Wollen. Die Kontinuität zeigt sich auch darin, dass Litt immer davon ausgeht, dass hierfür eine relative Autonomie der Pädagogik, aber auch der anderen Kulturbereiche nötig ist.

Seine Konzeption einer antitotalitären Pädagogik unterscheidet sich in der Weimarer und in der Bonner Republik allerdings im Folgenden: In der Weimarer Republik geht für ihn mit der antitotalitären pädagogischen Grundhaltung einher, keine Staatsform als die zu bevorzugende zu vermitteln; seine antitotalitäre politische Position drückt sich in der Weimarer Republik für ihn dadurch aus, sich nicht „partiisch“ auf die Seite der Demokratie zu schlagen, sondern – vom eigenen Anspruch her – neutral zu bleiben. In der Bonner Republik – nach der Erfahrung der NS- und der DDR-Diktatur – hat für Litt die antitotalitäre pädagogische Grundhaltung die zwingende Konsequenz, die jungen Menschen zur Bejahung einer freiheitlich-pluralistischen

Demokratie zu erziehen, und seine antitotalitäre politische Position drückt sich nun dadurch aus, dass er sich als Hochschullehrer vehement für die Demokratie einsetzt und die Mechanismen totalitärer Systeme wissenschaftlich analysiert, um sie damit durchschaubar zu machen (vgl. Matthes 1998, v. a. S. 60f. u. Matthes 2012, S. 225-232<sup>2</sup>).

### **8. Annäherungen an die Hintergründe für Litts antitotalitäre Pädagogik**

Aus dem soeben Ausgeführten wird deutlich, dass Rebles – vor allem in seinen Spätschriften (seit 1993) vertretene (vgl. Matthes 1998, S. 242, FN 209) – Position, dass Litt bereits in der Weimarer Republik überzeugter Anhänger einer parlamentarischen Demokratie gewesen wäre, nicht überzeugt (vgl. hierzu Matthes 1998, S. 241-244) und nicht die Erklärung für Litts in der Tat bereits in der Weimarer Republik ausgeprägtes und somit kontinuierlich vorhandenes antitotalitäres Pädagogikverständnis darstellen kann.

Es bleibt somit die Frage, der sich abschließend noch kurz zu stellen sein wird, was zu Litts antitotalitärer Position geführt hat, charakterlich, weltanschaulich, herkunfts- und berufsspezifisch. An dieser Stelle können nur noch Diskussionsangebote gemacht werden.

In allen Texten Litts (veröffentlichten und unveröffentlichten) sowie vor allem in seinen Briefen (vgl. hierzu z. B. Matthes 1999 a u. b) zeigt sich Litt als rational denkender Mensch, dem jeder Überschwang, jeder Enthusiasmus, jede Schwärmerei, jeder Fanatismus suspekt sind, der, aus seiner dialektischen Denkweise heraus, zu jeder These die Antithese im Kopf hat.

Weltanschaulich geprägt ist er von der Überzeugung der Eigengesetzlichkeit der unterschiedlichen Kulturbereiche, denen jeweils eine relative Autonomie zukommt, damit sie ihren je spezifischen Aufgaben/Verantwortlichkeiten adäquat nachkommen können. Sie begrenzen sich somit auch wechselseitig. Zudem sieht er den Menschen als Geistwesen, der zur Freiheit und Vernunft bestimmt ist und an der Begegnung mit dem Anderen wächst und sich weiterentwickelt.

Litts soziale Herkunft ist das gehobene Bildungsbürgertum national-liberaler Provenienz, sein Vater, Dr. Ferdinand Litt, war Oberlehrer und später Professor an der Oberrealschule Düsseldorf. Gelehrsamkeit hatte im Hause Litt einen hohen Stellenwert. Man orientierte sich an der höheren Lehrerschaft (bereits Litts Großvater war „Großherzoglicher Reallehrer“) und dem universitären Milieu; von „niedrigeren“ sozialen Kreisen grenzte man sich ab. Literatur und Musik waren die zentralen Freizeitbeschäftigungen. Theodor Litts Bildungsweg verlief absolut erfolgreich. Er besuchte das hochangesehene humanistische „Gymnasium an der Klosterstraße“ in Düsseldorf und hatte – nach eigener Aussage – freidenkende Lehrkräfte (vgl. Benner/Sladek 1998, S. 222). Anschließend studierte er 10 Semester alte Sprachen, Geschichte und Philosophie an der Universität Bonn. Im Herbst 1903 legte er das Staatsexamen für das höhere Lehramt ab, im Frühjahr 1904 promovierte er in Altphilologie.

---

2 In diesem Beitrag wird der Wandel von Litts Position mit vielen Belegen detailliert chronologisch beschrieben und die „Neutralitätsposition“ kritisch analysiert.

Anschließend trat er in das höhere Lehramt ein. 1906 wurde er als Oberlehrer für alte Sprachen und Geschichte an das humanistische Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln berufen (vgl. Matthes 2011, S. 8 u. Klafki 1982, S. 9-13). Soziale Abstiegsbedrohungen und damit soziale Abstiegsängste kannte Litt somit nicht. Er war sich seiner „saturierten“ sozialen Position sehr sicher. Er stand ganz in der Tradition des höheren Lehrerstandes, die Zusammenführung der Schüler mit den kulturellen Überlieferungen sah er als seine Hauptaufgabe an. Anders formuliert: der Unterricht stand im Zentrum seines Selbstverständnisses als Oberlehrer, nicht die Erziehung, zumindest dann nicht, wenn sie verstanden wird als unmittelbares Einwirken, schärfer formuliert: als totaler Zugriff auf die Person mit dem Ziel ihrer Veränderung nach den Zwecken bzw. Idealen der Lehrkraft (vgl. hierzu Matthes 2004).<sup>3</sup>

Alle diese genannten Aspekte bildeten wohl das Fundament für Litts Konzeption einer antitotalitären Pädagogik, die in ihrer bundesrepublikanischen Fassung auch heute noch nichts an Relevanz eingebüßt hat.

#### **Literatur:**

- BÄUMER, Gertrud. Die Führerfrage. In Dies. *Die seelische Krisis*. Berlin: Herbig, 1931. S. 133-144.
- BENNER, Dietrich – SLADEK, Horst. *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Monographie mit Quellenteil*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1998. 367 S. ISBN 3-89271-765-6.
- BREMER, Heidi. *Theodor Litts Haltung zum Nationalsozialismus. Unter besonderer Berücksichtigung seiner Vorlesungen von 1933 bis 1937*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. 239 S. ISBN 3-7815-1392-0.
- FRITZE, Lothar. Kommunistische und nationalsozialistische Weltanschauung – Strukturelle Parallelen und inhaltliche Unterschiede. *Totalitarismus und Demokratie*, 2005, 2. Jg., H. 1, S. 101-152. ISSN: 1612-9008.
- FRITZE, Lothar. Dialektik der totalen Herrschaft. Paradoxien eines idealtypischen Totalitarismusbegriffs. In Ders (Hrsg.). *Hannah Arendt weitergedacht. Ein Symposium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. S. 7-114. ISBN 978-3-525-36913-5.
- FRITZE, Lothar. *Anatomie des totalitären Denkens. Kommunistische und nationalsozialistische Weltanschauung im Vergleich*. München: Olzog, 2012. 607 S. ISBN 978-3-7892-8324-6.

---

3 Mit dieser Auffassung war auch der Boden für die Konflikte gelegt, die Litt mit vielen Vertretern der Reformpädagogik und diese mit ihm hatten. – Allerdings sollte m. E. zumindest die andere Leseweise auch nicht übersehen werden, dass Litt aus seiner durchaus autoritätsbezogenen, konservativen Oberlehrerperspektive heraus reformpädagogische Entwicklungen abwehrte, anders formuliert: nicht jede Kritik Litts an der Reformpädagogik mit seinem antitotalitären Pädagogikverständnis begründet werden kann (vgl. hierzu auch Matthes 1999c, S. 478-480 u. 2003, S. 441).

- KLAFKI, Wolfgang. *Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung*. Königstein/Ts.: Scriptor, 1982. 499 S. ISBN 3-589-20791-4.
- LITT, Theodor. Die gegenwärtige Lage und ihre Forderungen. In Ders. *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*. Berlin: Teubner, 1926a. S. 1-60.
- LITT, Theodor. Gedanken zum „kulturkundlichen“ Unterrichtsprinzip. In Ders. *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*. Berlin: Teubner, 1926b. S. 132-174.
- LITT, Theodor. Schlusswort. In RIED, Georg (Hrsg.). *Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7.-9. Oktober 1926*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1927. S. 73-76.
- LITT, Theodor. Der Realismus des Erziehers. In *Leipziger lehrerzeitung*, 1933, 40, Nr. 6 vom 15. Febr., S. 180-181.
- LITT, Theodor. *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst, 1954. 40 S.
- LITT, Theodor. *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958. 190 S.
- LITT, Theodor. Die Freiheit der Person und die Lebensordnungen. In HUNOLD, Albert (Hrsg.). *Erziehung zur Freiheit*. Erlenbach-Zürich u. Stuttgart: Rentsch, 1959. S. 195-236.
- LITT, Theodor. Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In Ders. *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, 8. Aufl. Stuttgart: Klett, 1960. S. 110-126.
- LITT, Theodor. *Freiheit und Lebensordnung*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962. 171 S.
- LITT, Theodor. Die neue Situation der politischen Bildung. Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. In ERDBRÜGGER, Hermann W (Hrsg.). *Tradition und Gegenwart*. Düsseldorf: Muth, 1963. S. 59-75.
- LITT, Theodor. *Der deutsche Geist und das Christentum. Vom Wesen geschichtlicher Begegnung*. Norderstedt: Fischer, Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., 1997 (Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1938). 90 S. ISBN 3-926049-15-4,3-931922-55-3.
- MATTHES, Eva. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998. 315 S. ISBN 3-7815-0926-5.
- MATTHES, Eva. „Das Trümmerfeld, auf dem wir zum Schluss stehen werden, das kann ich mir vorstellen.“ Litt 1937 bis 1945. In GUTJAHR-LÖSER, Peter – SCHULZ, Dieter – WOLLERSHEIM, Heinz-Werner (Hrsg.). *Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/I*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., 1999a. S. 95-114. ISSN 1439-1805.
- MATTHES, Eva. Theodor Litts Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem 8. Mai 1945. In GUTJAHR-LÖSER, Peter – SCHULZ, Dieter – WOLLERSHEIM, Heinz-Werner (Hrsg.). *Theodor-Litt-Jahrbuch 1999/I*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., 1999b. S. 115-127. ISSN 1439-1805.

- MATTHES, Eva. Theodor Litts Wirken in der SBZ – Ein Beitrag gegen Legendenbildungen in der Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, 1999c, Band 52, H. 4, S. 477-492. ISSN 0006-2456.
- MATTHES, Eva. Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. In HORN, Klaus Peter – RITZI, Christian (Hrsg.). *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2001. S. 87-103. ISBN 3-89676-482-9.
- MATTHES, Eva. Theodor Litt (1880-1962). In WIEMERS, Gerald (Hrsg.). *Sächsische Lebensbilder Bd. 5*. Leipzig: Verl. der Sächs. Akad. der Wiss., 2003. S. 435-464. ISBN 3-515-08417-7.
- MATTHES, Eva. Die aufgegebenene Aufklärung. Höhere Schulen im NS-Staat. In HOPFNER, Johanna – WINKLER, Michael (Hrsg.). *Die aufgegebenene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft*. Weinheim u. München: Juventa-Verl., 2004. S. 124-142. ISBN 3-7799-1261-9.
- MATTHES, Eva. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg, 2011. 247 S. ISBN 978-3-486-59792-9.
- MATTHES, Eva: Theodor Litt und die deutsche Universität. *Bildung und Erziehung*, 2012, Band 65, H. 2, S. 225-244. ISSN 0006-2456.
- REBLE, Albert. *Theodor Litt. Eine einführende Übersicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 208 S. ISBN 3-7815-0737-8.

## Die Frauenabteilung der spanischen Falange und die europäischen Faschismen, 1933-1945

Toni MORANT I ARIÑO\*<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universitat de València – Estudi General, *España* / University of Valencia, Spain

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 2015  
Accepted 2015  
Available online  
30 September 2015

---

#### *Keywords:*

Spanish Fascism, *Sección Femenina*, youth organizations, gender, “New European Order”

---

### ABSTRACT

---

#### *The Women's Section of the Spanish Falange and European Fascisms, 1933-1945*

Founded by seven young women in Madrid in 1934, the *Sección Femenina* of the Spanish fascist party Falange had become five years later the country's only female mass state organization with approximately 600.000 members. After the military coup at the outbreak of the Civil War the Women's Section adopted as organisational models the party's pre-war ideological references, namely Italian Fascism and Nazism. At least twenty-two delegations of Falangist women travelled to Germany, especially between 1937 and 1939, in order to ‘experience’ at first hand the achievements of the NSDAP female organizations and

---

\* \* Der Verfasser nimmt am vom spanischen Staatsministerium für Wirtschaft und Innovation finanzierten Forschungsprojekt „Die politische Rechte und die Nation im zeitgenössischen Spanien. Kulturen und Identitäten im Konflikt“ (HAR2014-53402-P) teil.

---

T. Morant i [Ariño](#)

Dept. d'Història  
Contemporània •  
Facultat de Geografia i  
Història • Universitat de  
València - Estudi General  
• Avda. Blasco Ibáñez,  
28 • E-46010 • València  
(País Valencià) •  
toni.morant@uv.es

learn from them. Building on these fluid bilateral contacts, relations moved then on a multilateral level, parallel to the German conquests in the early World War II. Willing to contribute to the young version of this “New European Order”, the *Sección Femenina* collaborated for over two years with the Hitler Youth and further twelve Youth organizations from all around the continent. After several preparatory meetings, this wide collaboration culminated in the foundation of the “European Youth Association” in Vienna in September 1942, which ambitioned to organize the education of young people in Europe on very diverse fields after an allegedly imminent Nazi Victory.

---

„Danke, Pilar“. Mit diesen schlichten Worten wurde im Mai 1977 Pilar Primo de Rivera, die jahrzehntelange Nationaldelegierte der Frauenabteilung von Spaniens faschistischer Einheitspartei ihres Amtes enthoben (Primo de Rivera 1983, S. 333). Diktator Franco war erst anderthalb Jahre tot, seine Diktatur wirkte jedoch schon lange wie der Überrest einer entfernten Vergangenheit: aus einem blutigen Bürgerkrieg (1936-1939) entstanden, wurde sein Regime Europas zweitlängste rechtsautoritäre Diktatur. Nach dessen Tod bemühte sich das Land darum, sorgfältig und ohne tiefe Brüche zurück auf den Weg zur Demokratie zu gelangen. Dazu gehörte es auch, die alten, inzwischen etwas unbequem gewordenen Führungseliten der Falange sanft zu entlassen. Zu dem Zeitpunkt war die greise Primo de Rivera der Mensch geworden, der im spanischen 20. Jahrhundert am längsten ein politisches Amt bekleidete – länger sogar als Franco selbst.<sup>4</sup> Einer sich nach Demokratie sehnenen Gesellschaft gegenüber erschien auch sie von der Geschichte längst überholt.

Ins Amt gelangt war sie dreiundvierzig Jahre zuvor, in einem zeitlich und politisch völlig anderen Kontext. Wie auch sonst in Europa war die junge, 1931 gegründete Zweite Spanische Republik (des Landes erste Demokratie) von den vielseitigen Folgen der Weltwirtschaftskrise betroffen. Dazu gehörte auch die politische Polarisierung, hauptsächlich mit der Bedrohung aus der extrem rechten Ecke. Den dort stehenden katholischen Autoritären, Reaktionären und Traditionalisten schlossen sich ab 1933 die Faschisten an. Knapp sechs Wochen nach Hitlers Ernennung zum Reichskanzler bekannte sich Pilars Bruder José Antonio öffentlich zu „diesem neuen zivilen Glauben“, als Teil „dieser Bewegung, die nun ihre Flut in Europa verkündet“.<sup>5</sup> Nach Italien und Deutschland schien für die Falangisten nunmehr auch in Spanien die Stunde des Faschismus zu schlagen. In ihrem Weltbild gehörten alle drei Länder

---

<sup>4</sup>Wie Spaniens führende mitte-linke Zeitung zu deren Tod gleich zweimal bemerkte; siehe *El País*, 18.3.1991.

<sup>5</sup>In dem damals führenden monarchistisch-konservativen Tagesblatt *ABC* (Madrid), 22.3.1933.



als Teil derselben Entwicklung zusammen in eine Reihe – wie sie im März die Zeitschrift *El Fascio* bildlich in einer dreiteiligen Vignette darstellte mit der Frage, wer nun des Landes *Caudillo* (d.h. „Führer“) werden sollte.<sup>6</sup> Sieben Monate später wurde die *Falange Española* mit dem Ziel gegründet, den Staat zu erobern, die verhasste Demokratie zu zerstören und Spaniens imperiale Größe durch eine ‚nationale‘ Revolution faschistischen Musters wiederherzustellen.

Doch dazu gehörten auch die Frauen, die von *El Fascio* noch vor der Parteigründung bezeichnenderweise eine „wichtige Frage“ genannt wurden, die von der Bewegung nicht außer Acht gelassen werden durfte.<sup>7</sup> In der Tat fühlten sich Frauen auch in Spanien allmählich von dieser neuen Ideologie angesprochen, sodass im Juni 1934 in der Falange eine *Sección Femenina* (SF) gegründet wurde. Mit dem Auftrag, die „neue“ Spanierin zu erfassen und zu formen, bildete die Frauenabteilung *de facto* (anders als in Italien und Deutschland) zugleich die Frauen- und die weibliche Jugendorganisation der Partei. So wurde sie bald zur größten weiblichen Massenorganisation in der Geschichte Spaniens, die während der Franco-Diktatur das Leben von Millionen Spanierinnen mit beeinflussen sollte.

Insofern wurde die SF bisher nahezu ausschließlich aus einer nationalgeschichtlichen Perspektive erforscht. Der vorliegende Beitrag stellt hingegen ihre Außenbeziehungen in den Mittelpunkt. Zuerst werden Organisationsgeschichte und Ziele der SF dargestellt. Anschließend wird der Fokus auf ihre außenpolitischen Kontakte und deren europäische Dimension gerichtet. Beides entspricht größtenteils dem Kern meiner Dissertation „Frauen für ein ‚neues Europa‘. Die Kontakte und Besuche der *Sección Femenina* und den weiblichen NS-Organisationen, 1936-45“ (Morant i Ariño 2013), die zwischen València und Potsdam betreut, 2014 erfolgreich abgeschlossen wurde – und im kommenden Jahr auf Spanisch erscheinen soll. Im Rahmen dieses Europäischen Promotionsverfahren konnten zehntausende, zum Teil unbekannte Unterlagen aus Archiven und Nationalbibliotheken in Deutschland, Spanien, Italien und der Vatikanstadt ausgewertet werden, meistens aus den Beständen der außenpolitischen Ministerien sowie der faschistischen Parteien und ihrer Publikationen.<sup>8</sup>

---

6,„In Italien: Mussolini. In Deutschland: Hitler. In Spanien: ?“. So die (von der Regierung noch vor deren Veröffentlichung beschlagnahmte) Wochenzeitschrift *El fascio. Haz hispano*, 16.3.1933, No. 1.

7,„La mujer y el fascismo. Un factor importante“; ebd.

8Ausgewertet wurden Akten aus: dem Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes (PA AA); dem Geheimen Staatsarchiv – Preußischer Kulturbesitz (GStA), und dem Bundesarchiv – Lichterfelde (BA) in Berlin; dem *Archivio Centrale dello Stato* (ACS, Zentralstaatsarchiv) in Rom; dem *Archivo General del Ministerio de Asuntos Exteriores* (AMAE, Generalarchiv des Spanischen Staatsministeriums für Auswärtige Angelegenheiten) in Madrid und dem *Archivo General de la Administración* (AGA, Zentralverwaltungsarchiv) in Alcalá de Henares bei Madrid; dem *Archivio Segreto Vaticano* (ASV, Vatikanisches Geheimarchiv) in der Vatikanstadt; sowie den jeweiligen Nationalbibliotheken: Staatsbibliothek zu Berlin, *Biblioteca Nazionale Centrale* in Florenz und der *Biblioteca Nacional de España* in Madrid.

Meine Hauptthese ist, dass das europäische Ausland für die *Sección Femenina* von Anfang an eine wesentliche Funktion als ideologischen Bezugsrahmen spielte und sich dann zu einem auswärtigen, für sie aber bald selbstverständlichen Handlungsraum entwickelte. Zuerst suchten die Falangistinnen bis Anfang der 1940er Jahre auf einer bilateralen Ebene in den ihnen ideologisch nahestehenden Organisationen Italiens, vor allem aber Deutschlands, organisatorische Vorbilder für die totalitäre Erfassung der weiblichen Bevölkerung; dann wirkten die falangistischen Führerinnen 1940-1943 auf einer multilateralen Ebene im Rahmen der nationalsozialistischen „Neuordnung“ sehr aktiv an der Mitgestaltung eines „Jungen Europas“ für die Zeit nach dem ‚Endsieg‘.

Somit greift der vorliegende Beitrag gleich zwei durchaus bildungshistorische Forschungsgegenstände auf. Einerseits war die *Sección Femenina* in Spanien für die Ausbildung, soziokulturelle Unterhaltung und Freizeitgestaltung von Frauen und Mädchen sowie für die (weibliche) Jugendpolitik der Diktatur zuständig – allesamt Teilaspekte, die von der international renommierten Fachzeitschrift *Paedagogica Historica* als neue, relevante Themen für eine bildungshistorische Erforschung der Franco-Diktatur bezeichnet wurden. Derselbe Aufsatz stellte Frauenerziehung überhaupt als ein „novel field“ so „worth special attention“ dar, dass es in der spanischen Bildungsgeschichte „[w]ithout doubt [...] will continue to be consolidated as a preferential subject for study and research“. Schließlich bildet die SF an sich ein noch relevanteres Thema, weil gerade „areas of non-formal education are perhaps those which require most attention and among them [also] the Falangist Movement and the Feminine Section“ (Palacio Lis – Ruiz Rodrigo 2003, S. 356-357 und 359).

Andererseits setzt sich die hier dargelegte Forschung mit der Zusammenarbeit der weiblichen Organisationen zweier der womöglich drei wichtigsten Faschismen auseinander – auf Italien konnte hier aus Raumgründen nicht näher eingegangen werden. Ende der 1930er, vor allem aber Anfang der 1940er Jahre entstanden enge Beziehungen zwischen zahlreichen Jugendorganisationen im faschistischen Europa, die nicht zufällig zum Zeitpunkt seiner breitesten territorialen Machtausdehnung in die Gründung des „Europäischen Jugendverbandes“ gipfelten. Trotz der damaligen Bedeutung und europaweiten Rezeption hatte dieses transnationale Projekt der faschistischen Jugendorganisationen, bis auf wenige Ausnahmen (Reulecke 2003; Buddrus 2003, S. 787-803; Cruz Orozco 2012) von der Bildungsgeschichte keine spezifische Aufmerksamkeit erhalten. Durch die geschlechtergeschichtliche Fokussierung wird hier erstmals dessen Erforschung vertieft.

### **1. Gründung und Ziele der *Sección Femenina*, 1934-1936.**

Offiziell wurde die SF nach mehreren Versuchen im Juni 1934 von sieben Madrider Frauen ins Leben gerufen. Wie schon in Italien und in Deutschland, stießen auch in Spanien die Faschistinnen anfangs auf ein gewisses Unverständnis seitens ihrer Kameraden: was hatten Frauen in einer so virilen Bewegung wie dem Faschismus überhaupt zu suchen? Bis kurz vor dem Bürgerkriegsbeginn blieb die *Sección Femenina* mit etwa 2.500 Mitgliedern eher eine Hilfsabteilung der auch nicht viel größeren Männerpartei. In den Wahlen wiederholt

unbedeutend, lieferten sich die Falangisten zunehmend Straßenkämpfe mit politischen Feinden und verübten Anschläge.<sup>9</sup> Ursprünglich pflegten die Falangistinnen die Verletzten der Partei und ihre Familien oder besuchten sie in Gefängnissen; bald aber halfen sie auch mit Propaganda oder versteckten, gar geschmuggelten Waffen (Gallego Méndez 1983, S. 26ff., 44).<sup>10</sup> Anders als in Italien und Deutschland, konnte sich der Faschismus in Spanien erst infolge des Militärputschs im Juli 1936 und des darauf folgenden Bürgerkriegs durchsetzen. Unmittelbar danach bekam die Falange einen „kometenhaften“, unter den Rebellen allergrößten Mitgliederzuwachs (Tusell 2006, S. 27), der ihr erstmals zur Massenpartei verhalf. Für sie stellte der Bürgerkrieg nach Jahrzehnten der nationalen Dekadenz erst den Anfang zum Aufbau eines „Neuen Staates“ dar. Ein staatliches Schulwesen hatte unter dem drillenden Einfluss von Militär, Partei und Kirche bei der Schaffung des dafür benötigten „neuen Spaniers“ zweifelsfrei beizutragen – doch, wie auch in Italien und Deutschland, traute hier die Falange der Schulerziehung ebenso wenig wie sonst der Familie und der Kirche. Die Schule gehörte erst von republikanischen LehrerInnen gesäubert und war ohnehin traditionell-konservativ geprägt. Zur national-revolutionären Formung und Indoktrinierung der jungen Spanier bildete die Partei eigens eine Jugendorganisation. So erschienen ihre ersten Kindergruppen schon Anfang August 1936, d.h. keine drei Wochen nach dem Putsch im südlichen Sevilla, einer der Hauptstädte der Putschisten. In Anlehnung an Italiens Vorbild bekamen sie vorerst denselben Namen (*Balilla*) und ganz ähnliche Uniformen wie die Jugendorganisation des italienischen Faschismus.<sup>11</sup> Vom ersten Tag an standen für die vorjugendlichen Falangisten einerseits soldatische Tugenden (Disziplin, Kameradschaft) sowie körperliche Erziehung (Gymnastik, Sport und Wehrtüchtigung) im Vordergrund, ihre Miniaturwaffen aus Holz symbolisierten gar „die Hoffnung eines besseren Morgens, [...] die Eiserne Garde“ von Spaniens faschistischer Partei; andererseits wurden ihre jungen Mitglieder mithilfe von Büchern formativer, vaterländischer bzw. religiöser Thematik indoktriniert.<sup>12</sup> Ziel war es, aus ihnen „eine starke, körperlich und geistig gesunde“, eine „großartige künftige Generation, wie Spanien sie verdient“, zu schaffen: „Die Kinder, die wir

---

<sup>9</sup>Unter der englischsprachigen Literatur zur Falange, siehe u.a.: PAYNE 1961; ELLWOOD 1987; PAYNE 2006 und VINCENT 2009.

<sup>10</sup>Zur Frauenabteilung des spanischen Faschismus, siehe auf Englisch bzw. Deutsch: RICHMOND 2003; OFER 2009; KERSTEN-SCHMUNK 2006, BOWEN 2006, und zuletzt STEHRENBERGER 2013.

<sup>11</sup>ABC (Sevilla), jeweils 5.8.1936, 11.8.1936 und 13.8.1936. Zu den *Organizaciones Juveniles*, in Dezember 1940 in *Frente de Juventudes* (Jugendfront) umbenannt, gibt es m.E. nur spanisch- bzw. katalanischsprachige Literatur. Die drei Standardwerke bleiben: SÁEZ MARÍN (1988), CRUZ OROZCO (2001) und CAÑABATE VECINA (2004).

<sup>12</sup>ABC (Sevilla), jeweils 20.8.1936 und 22.8.1936.

heute ausbilden und erziehen, werden die Männer sein, die morgen Religion und Vaterland verteidigen“.<sup>13</sup>

Bald wurde auf den Straßen des sogenannten Nationalspaniens sichtbar, dass es sich dabei nicht nur um die Formung des ‚neuen Spaniers‘, also der *männlichen* Jugend, sondern auch der ‚neuen Spanierin‘ handelte. Die *Sección Femenina* zögerte ebenso wenig wie die Partei mit der Gründung einer Mädellorganisation: im benachbarten Cádiz nahm sie ihre Aufgaben zwei Wochen nach den Jungen auf.<sup>14</sup> Die starke Mobilisierung einer entstehenden Kriegsgesellschaft, die „erstmalige Mobilisierung der Frauen in einem ‚totalen‘ Krieg“, beinhaltete auch im ‚befreiten‘ Nationalspanien einen bedeutenden weiblichen Anteil (Blasco Herranz – Illion 2007, S. 181). Wie insgesamt bei der Falange, wuchsen Aufgaben und Mitgliederzahl ihrer Frauenabteilung ständig an: ob als Ersatz der einberufenen männlichen Arbeitskräfte in der Fabrik und auf dem Land, als Krankenschwestern in den Lazaretten oder auch bei der Pflege der nun, infolge von Krieg, Flucht oder Unterdrückung zahlreich verwaisten Kinder wurde ihr Aufgabenfeld immer breiter (Barrachina Morón 1979, S. 121ff.).<sup>15</sup> Der SF durfte nunmehr jede Spanierin zwischen dem 17. und dem 35. Lebensjahr, ihren Jugendgruppen jedes Mädchen bereits ab dem 7. Lebensjahr angehören. Letztere waren den Falangistinnen besonders wichtig: sie sollten sich schon heute mit Blick auf „ihren künftigen Dienst zum Vaterland verbessern“ und sich dieser nationalen Pflicht würdig erweisen. Wenn bis dahin die Spanierin bei deren Erfüllung „nicht mehr“ erreichen konnte, so eine Nationalreferentin Ende 1937, dann nur „weil sie nicht dazu erzogen worden war“. Offensichtlich zeigte sich hier eine gewisse Unzufriedenheit mit der bisherigen Mädchenerziehung, und somit hegten auch die Falangistinnen ein gewisses Misstrauen gegen die traditionellen Erziehungsinstanzen. Deshalb ordnete sich die Frauenabteilung nun diesen Erziehungsauftrag selbst zu und forderte auf: „Die Mütter müssen uns in aller Ruhe ihre Töchter anvertrauen. [...] Keine Mutter darf dem Vaterland diesen Dienst verweigern“.<sup>16</sup> Tausende meldeten sich freiwillig, sodass nach wenigen Monaten nahezu aus dem Nichts eine weibliche Massenorganisation entstanden war. Im ersten Bürgerkriegshalbjahr erreichte sie 60.000, in April 1938 400.000 und schließlich beim Bürgerkriegsende im April 1939 600.000

---

<sup>13</sup>So eine SF-Ortführerin in Sevilla bei einem öffentlichen Spenden-Ausruf. In: *ABC* (Sevilla), 22.8.1936.

<sup>14</sup> *ABC* (Sevilla), 21.8.1936.

<sup>15</sup>Die Waisen wurden von dem *Auxilio Social* der Falange betreut und indoktriniert; zu dieser nach Muster der *NS-Volkswohlfahrt* geschaffenen Organisation des spanischen Faschismus, siehe: CENARRO 2006 und, auf Englisch, CENARRO 2008.

<sup>16</sup>So eine Nationalreferentin der SF in einem offenen Brief nach ihrem ersten Deutschlandbesuch. In: *ABC* (Sevilla), 10.12.1937.

Mitglieder (Gallego Méndez 1983, S. 47, 73) – die in ihrer vierundvierzigjährigen Existenz als Organisation höchste, bei einer damaligen Gesamtbevölkerung von 25 Millionen jedenfalls sehr beträchtliche Zahl.

Bei diesem raschen Mitgliederwachstum, zudem mitten in einem Bürgerkrieg noch mit neuen Aufgaben beauftragt, mangelte es bei der *Sección Femenina*, ebenso wie bei der frisch gegründeten Parteijugend an Erfahrung und Vorbildern. Deshalb richtete sie den Blick über die Grenzen hinaus Richtung der ideologischen Vorbilder der Falange und den nunmehrigen Franco-Spaniens „befreundeten Ländern“.<sup>17</sup> Nicht umsonst übten der italienische Faschismus und der deutsche Nationalsozialismus, z.T. aus ihrer breiteren Erfahrung bei der Massenerfassung eine beträchtliche Anziehungskraft auf die europäischen Faschisten aus (Woller 1999; Bauerkämper 2006; Iordachi 2010). Kaum verwunderlich also, wenn sich die schon erwähnte Ortsführerin aus Sevilla im Oktober 1936 an den Nationalsekretär der Faschistischen Partei in Rom wandte und ihm erklärte, dass man sich in Spanien anfangen zu organisieren. Gezielt fragte ihn die Falangistin nach der Rolle der weiblichen Jugend während Italiens Angriffskrieg gegen Abessinien wenige Monate zuvor. Zum Schluss kündigte sie begeistert an: „In Spanien bricht der Tag an, der faschistische Enthusiasmus ist groß. Wir wollen ein Land wie Eures, großartig. Unsere totale Zeit nähert sich“.<sup>18</sup> Für die Falangistinnen galt es also, vor Ort zu erfahren, wie Italien und Deutschland so ‚großartige‘ Länder werden konnten.

## **2. Bilaterale und multilaterale Kontakte der *Sección Femenina*, 1937-1944.**

Die Suche nach ideologischen und organisatorischen Vorbildern beim Aufbau dieser „totale[n] Zeit“ führte die Falangistinnen im Frühsommer 1937 nach NS-Deutschland. Zu dem Zeitpunkt wurden in Spanien Privatmenschen (Ärzte, Juristen, Beamte,...) und zahlreiche Parteidienststellen längst und zwar „laufend“ aus Italien und Deutschland mit Propaganda versorgt.<sup>19</sup> Dann schlug Wilhelm Faupel, der erste NS-Gesandter bei Franco vor, nicht nur Propagandamaterial nach Spanien, sondern anders herum auch spanische ParteiführerInnen für mehrere Monate nach Deutschland zu entsenden. Den FalangistInnen sollte dadurch vor Ort Gelegenheit gegeben werden, sich aus erster Hand ein Bild von der deutschen ‚nationalen

---

17Franco-Spaniens dritte „befreundete Nation“, das Portugal von Diktator Oliveira Salazar, schien der *Sección Femenina* trotz der geographischen Nachbarschaft uninteressant gewesen zu sein – womöglich aus ideologischen Unterschieden und der organisatorisch mangelnden Erfahrung seiner Jugend- und Frauenorganisationen.

18Handschriftlicher Brief von Concha Herrera Murube, 30.10.1936; ACS, Bestand *Ministero della Cultura Popolare*, Abteilung *Direzione Generale per i Servizi della Propaganda*, Nr. 204-1.

19Bericht Nr. 478/36, Abschrift, Faupel ans Auswärtige Amt, 21.1.1937. In: PA AA, Botschaft Madrid, Box 759, Filenumber 20b.

Revolution‘ zu machen. Dem NS-Erziehungsideal entsprechend sollte es dabei nicht darum gehen, in Deutschland „Theorie zu treiben und sich Vorträge anzuhören“ – Hauptziel musste es hingegen sein: „das neue Deutschland in seinen verschiedenen Organisationen [zu] erleben, weil nur das wirklich Erlebte gründlich erfasst und innerlich verarbeitet“ werde.<sup>20</sup>

In den zwei darauf folgenden Jahre bis zum Weltkriegsausbruch wurden die bilateralen Beziehungen durch mindestens zwölf Deutschlandaufenthalte weiblicher Abordnungen der Falange sowie zwei Spanienbesuche höherer NS-Führerinnen ausgebaut. Fast immer handelte es sich bei den Spanierinnen um Studienreisen, worüber sie selbst keine Zweifel ließen: sie seien „nach Deutschland gegangen, um zu lernen und dort viele nützliche Dinge zu studieren“, so eine der ersten Gruppen Ende 1937 nach ihrer Rückkehr; sie wollten „sehen, viel sehen – und lernen“, so eine Gruppenführerin ein halbes Jahr später bei der Ankunft im ‚Reich‘.<sup>21</sup> Bei ihren in der Regel zwei- bis dreimonatigen Aufenthalten besichtigten sie unterschiedliche NSDAP-, vor allem Frauen- und Jugendorganisationen auf Reichs-, Gau- sowie Ortsebene: auf dem Besuchsplan standen Führerinnen- und Mütterschulen sowie Arbeits- und Sommerlager.<sup>22</sup> Besondere Aufmerksamkeit schenkten sie dabei den Einrichtungen und Strukturmerkmalen, ihren Publikationen sowie praktischer Tätigkeit<sup>23</sup>, aber auch den Massenveranstaltungen, nicht zuletzt dem alljährlichen Reichsparteitag, welche mit ihrer faschistischen Liturgie für die Spanierinnen bei all ihrem Katholizismus sehr beeindruckend waren.<sup>24</sup> Empfangen wurden sie u.a. von Hitler, Goebbels, Rosenberg, dem Reichsjugend- sowie dem Reichsarbeitsführer, der BDM-Reichsreferentin oder der Reichsfrauenführerin.<sup>25</sup> So fanden diese Kontakte in beiden Ländern ein breites publizistisches Echo, immer wieder wurde die bestehende Kameradschaft hervorgehoben. So war Anfang 1938 gleich auf dem allerersten Monatsheft der SF-Zeitschrift von ihren „deutschen und italienischen Geschwistern“ sowie von ihren „Kameradinnen jenseits der

---

20Schreiben Faupels an die Deutsch-Spanische Gesellschaft in Berlin, 20.3.1937. In: GStA, I. Hauptarchiv, Repertoire 218 *Iberoamerikanisches Institut*, Box 436.

21Vgl. jeweils die falangistische Wochenzeitschrift *Fotos. Semanario gráfico de Falange*, 18.12.1937, no. 43; sowie *Hamburger Fremdenblatt*, 14.8.1938.

22Mehrere Abbildungen der besichtigten Einrichtungen in: *Das Deutsche Mädel. Die Zeitschrift des Bund Deutscher Mädel in der Hitlerjugend*, Mai 1938; sowie *Y. Revista para la Mujer*, Dezemberheft 1938, no. 11.

23Ihre Absicht war von Anfang an, „die Arbeitsweise und innere Mechanismen der Organisationen kennenzulernen“. In: *Fotos*, 18.12.1937, no. 43.

24Nürnberg war „etwas Apotheosisches, Großartiges, das nicht beschrieben werden kann“. In: ebd.

25Ein Bild vom Pilar Primo de Riveras Treffen mit Hitler in der Neuen Reichskanzlei, in: *Y*, Maiheft 1938, no. 4.



Grenzen“ die Rede.<sup>26</sup> Für die Falangistinnen gewährte Deutschland z.B. 1937 einen Einblick in ihre eigene Zukunft: „die Deutschlandreise war für uns vor allem nützlich, um uns von den Möglichkeiten unserer Falange, [sowie] davon bewusst zu werden, wie viel Spanien binnen vier Jahren schaffen kann“.<sup>27</sup>

Frei von politischen Hindernissen waren diese Beziehungen allerdings nicht. Einerseits wurden die wenigen Reibungspunkte ausgeblendet, wie z.B. die zunehmende Rolle der Religion in der falangistischen, sowie des rassistischen Antisemitismus in der NS-Ideologie. Andererseits aber gab es vor allem seitens der in Nationalspanien immer einflussreicheren katholischen Kirche starke Bedenken gegen diese Besuche. Nicht umsonst hatten sie es schon nach fünf Monaten hoch bis zur obersten geistlichen Instanz, nämlich Pius XI. geschafft: so drückte der Papst selbst noch vor Jahresende 1937 seine „tiefgehende Trauer“ offiziell aus wegen „der betonten, beunruhigenden Haltung gewisser Kreise der falangistischen Partei und insbesondere dem Versand nach Deutschland von Abordnungen junger spanischer Falangisten, um die deutsche Organisation zu studieren“.<sup>28</sup> Über diese Bedenken einer bald zutiefst besorgten Kirche (vor allem im Vatikan) hinweg, konnten die schon Februar 1938 öffentlich beschworenen Freundschaftsbände zwischen den weiblichen Organisationen der Falange und der NSDAP aber das Jahr nach dem deutschen Überfall auf (das wohl tiefkatholische) Polen überstehen, während dessen die Besuche und Gegenbesuche kriegsbedingt eingestellt werden mussten.

Im Frühjahr 1940 änderte sich dann die Europakarte beträchtlich. Infolge der deutschen Blitzsiege in Skandinavien und Westeuropa standen nun weite Teile des Kontinents (vom Nordkap bis Sizilien, von der Bretagne bis nach Memel) unter NS-Herrschaft bzw. in ihrer Einflussphäre. Unzählige Reichs- und Parteistellen erlagen einem „Europarausch“ (Neulen 1987, S. 22ff.), dessen politische, wirtschaftliche und kulturelle Konturen in der sowieso ausgeprägten Polykratie des NS-Machtgefüges (Hüttenberger 1976) aber nie einheitlich werden konnten. Wichtiger Teil dieses polykratischen Konglomerats war die Reichsjugendführung (Buddrus, 2003, S. 787f.). Keine zwei Monate nach Frankreichs Zusammenbruch sprach der Nachrichtendienst ihres Auslandsamtes in einem Artikel mit der richtungweisenden Überschrift *Dem jungen Europa entgegen! Die Jugend kennt ihre Marschrichtung* von einer soeben durchgeführten „europäische[n] Flurbereinigung“, die „für die Geschichte Europas von entscheidendster Bedeutung“ sei. Aus dieser „geistig[en] und politisch[en] Umwandlung“ war ein „neugewachsene[s] Europa“ entstanden, ein *Neues Europa*. Als Begriff „noch vor wenigen Jahren unaussprechlich, ist [es] heute in den Spalten

---

26VIÑAMATA, María Josefa. Camisas azules en Italia y Alemania. In: Y, Februarheft 1938, no. 1.

27Fotos, 18.12.1937, no. 43.

28So Kardinalstaatssekretär Eugenio Pacelli (künftiger Pius XII.) in seinem Schreiben Nr. 4933/37 an den päpstlichen Gesandten in Franco-Spanien, 5.12.1937. In: *Archivio della Segreteria per i Rapporti cogli Stati* (Vatikanstadt), Bestand *Congregazione per gli Affari Ecclesiastici Straordinari*, Abteilung *Spagna 1936-1939*, Box 909, Faszikel 318.



von Zeitungen aller Sprachen ein täglich wiederkehrendes Wort geworden“. Nur war damit keineswegs der ‚alte‘ Kontinent mit ‚Demoliberalismus‘ und Plutokratie gemeint, die ohnehin von der europäischen Bildfläche verschwunden waren.<sup>29</sup>

Den Zeitgenossen kam diese kontinentale Neuordnung einer historischen, geopolitisch radikalen Umwandlung wie zuletzt 1815 gleich. Faschisten und Autoritäre aus ganz Europa bejahten euphorisch das nationalsozialistische Deutschland dafür, mit dem Vermächtnis der französischen Revolution reinen Tisch gemacht zu haben (Mazower 2009, S. 103, 108). Ob mit Genugtuung oder Resignation – die Wenigsten erblickten dabei eine nur denkbare Alternative. Jedenfalls in Spanien erreichte die Begeisterung epochalen Charakter, nicht nur bei den dortigen Faschisten übertraf in jenen Sommermonaten ein politisches Bekenntnis das andere: „Europas Antlitz habe sich verwandelt“, „Die Welt orientiert sich eindeutig an den totalitären Systemen“, so die autoritäre *ABC*; Parteizeitung *Arriba* sprach im September von „einer immanent bevorstehenden europäischen Ordnung“.<sup>30</sup>

Aus Sicht der Reichsjugendführung erfolgte in jenen Monaten die „Grundsteinlegung eines neuen europäischen Begriffes“, der wie auch immer auf das nun entstehende faschistische Europa Bezug nahm. Dabei sollte die Jugend eine wesentliche Rolle spielen: „Das neugewachsene Europa wird ein junges und damit auch ein Europa der Jugend sein. [...] Die alten Auffassungen und ihre geistigen und politischen Träger sind am Ende ihrer Kraft angelangt“.<sup>31</sup> Zwei Monate später lud die *Gioventù Italiana del Littorio* (die Jugendorganisationen des italienischen Faschismus) ihre Jungkameraden aus Deutschland, Spanien, Ungarn, Rumänien und Bulgarien nach Padova zu einem „Jugendmarsch“ ein, um die 24.000 jungen Italiener feierlich zu verabschieden, die an die nordafrikanische Kriegsfront gingen.<sup>32</sup>

Wenige Monate nach diesem vorbereitenden Treffen zum ‚Neuen Europa‘ wurde die spanische Präsenz wieder aufgenommen. Dies zeichnete ab dem Winter 1941 den Beginn der falangistischen Teilnahme an der „europäischen Kulturarbeit“ der Reichsjugendführung aus. Im darauf folgenden anderthalben Jahr fanden insgesamt fünf größere Treffen dieser „[gesamt-]europäischen Kulturarbeit“ statt: zwei Sporttreffen je bei den Winter- und

---

29GOLLMAR, Heinz. Dem jungen Europa entgegen! Die Jugend kennt ihre Marschrichtung. In: „*Das ist Deutschlands Jugend*“. *Monatlicher Nachrichtendienst des Auslandsamtes der Reichsjugendführung*, 15.8.1940, No. 7/8.

30*ABC*, 7.7.1940 und 9.7.1940, sowie die Tageszeitung der spanischen faschistischen Partei *Arriba. Órgano de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.*, 17.9.1940.

31GOLLMAR, Heinz. Dem jungen Europa entgegen! Die Jugend kennt ihre Marschrichtung. In: „*Das ist Deutschlands Jugend*“, 15.8.1940, No. 7/8.

32Siehe die falangistische Jugendzeitschrift, die schon auf ihrem allerersten Monatsheft die „befeundeten Jugendorganisationen“ grüßte. In: *Mástil. Revista Nacional del Frente de Juventudes*, 1.11.1940, no. 1.

Sommerkampfspielen der HJ in Garmisch-Partenkirchen<sup>33</sup> und Breslau im Februar und August 1941; ein doppeltes Kulturtreffen in Form einer *europäischen Kulturbrücke Weimar-Florenz* (Juni/Juli 1942) und als Höhepunkt nach langer Vorbereitung die Gründung des *Europäischen Jugendverbandes* in Wien in September 1942 (Reulecke 2003; Kühberger 2009; Morant i Ariño 2012). Unter italienischer, vor allem aber deutscher Führung nahmen vierzehn Jugendorganisationen daran teil: die Achsenländer, ihre Verbündeten (Finnland, Ungarn, Rumänien und Bulgarien) und Satelliten (Slowakei und Kroatien) sowie den von ihnen besetzten Gebieten (Norwegen, Dänemark, den Niederlanden, Flandern und Wallonien); im Rahmen der deutschen Delegation waren u.a. auch einige Führer des tschechischen Jugendkuratoriums. Es wurden sechzehn Arbeitsgemeinschaften gegründet, welche unter der Führung von je einem Nationaljugendführer auf je einem jugendrelevanten Gebiet (Sport, Familie, Kultur, Freizeit, Jugendrecht usw.) die Arbeit der europäischen Jugend nach dem angeblich unmittelbar bevorstehenden ‚Endsieg‘ konzipieren und gestalten sollten – nur Deutschland und Italien leiteten je zwei AGs, während z.B. der slowakische Jugendführer Macek für „Volks- und Brauchtum“ verantwortlich war.<sup>34</sup>

Nur Spanien, das zwar nicht kriegführend aber auch nicht neutral war, gehörte in keine der benannten Kategorien und trotzdem nahmen die falangistischen Organisationen an all diesen Treffen teil – und zwar von Anfang an. Der spanische Faschismus war schon immer „vom Europagedanken überzeugt“ gewesen: schon im August 1939 hatte einer der wichtigsten Parteitheoretiker sein Land zu „dem am meisten europäischen unter den Völkern“ erklärt (so Saz 2003, S. 284). In der Neuordnung Europas wollte Falange nicht nur mit dabei sein, sondern dessen Schicksal zusammen mit Italien und Deutschland in einer Dreierführung mitbestimmen (Saz 2003, S. 287). Dabei sticht besonders die Frauenführerin Primo de Rivera heraus. Hatte sie in den drei Jahren zuvor Berlin und Rom je einmal besucht, wuchs nun ihre internationale Präsenz exponentiell an: so reiste sie in den dreizehn Monaten zwischen August 1941 und September 1942 nach Deutschland vier-, nach Italien einmal – allesamt um an multilateralen Treffen teilzunehmen, einschließlich eines Oktober 1941 von der Reichsfrauenführerin Scholtz-Klink veranstalteten *Internationalen Frauentreffens* in Berlin (Morant i Ariño 2008; Bowen 2005; Harvey 2012). Ein Jahr später wurde sie bei der Gründung des Europäischen Jugendverbands in Wien, zusammen mit BDM-Reichsreferentin Jutta Rüdiger und der italienischen Mädelführerin Penelope Testa, zum leitenden „Triumvirat“ der AG, die nach dem ‚Endsieg‘ die weibliche Erziehung der europäischen Jugend hätte paritätisch führen sollen.<sup>35</sup>

Allerdings kam nach Stalingrad die praktische Arbeit des EJV binnen weniger Monate zum Erliegen. Hatten sich alle Organisationen im Oktober 1942 für die Arbeitsgemeinschaft

---

33So reisten der slowakische Jugendführer Alojz Macek und seine Amtskollegin namens Balkowa nach Garmisch als Vertreter der *Hlinkova mládež*. Siehe das Parteiorgan der NSDAP: *Völkischer Beobachter. Das Kampfblatt der national-sozialistischen Bewegung Großdeutschlands*, 22.2.1941.

34Das *Deutsche Mädel*, Oktoberheft 1942.

„Presse und Rundfunk“ in Rom noch getroffen, waren es im Dezember bei der AG „Jugend und Familie“ in Madrid nur noch eine knappe Hälfte.<sup>36</sup> Die AG „Landdienst“, ursprünglich für Februar 1943 in Oslo geplant, musste schon im Vormonat eingestellt werden, und von dem für Mai in Florenz geplanten Treffen der AG „Weibliche Jugend“ war dann nie mehr die Rede.<sup>37</sup> Für die Reichsjugendführung wurde die unmittelbare Kriegsarbeit, wenn überhaupt mit den ‚germanischen‘ Jugendverbänden (z.B. Landdienst im Osten) zur absoluten Priorität (Buddrus 2003, p. 800). Die für die Achse immer schlechter werdende Lage und der Kollaps des italienischen Faschismus machten dann jegliche Wiederaufnahme der Zusammenarbeit vierzehn faschistischer Jugendorganisation zunichte und bereiteten ihr ein abruptes Ende.

### 3. Fazit

Von 1937 bis mindestens 1943 bauten die spanischen Faschistinnen intensive Beziehungen zu ihren italienischen, insbesondere aber zu ihren deutschen „Kameradinnen“ aus. In Bezug zu den weiblichen Organisationen der Falange und der NSDAP konnten sie hier nur skizzenhaft dargelegt werden, doch als sichtbarster Ausdruck dürfte schon der Verweis auf die über fünfundzwanzig Besuche und Gegenbesuche reichen, welche sich Spanierinnen und Deutsche binnen sieben Jahren und über zwei (Bürger-/Welt-)Kriege gegenseitig abstatteten. Dies dürfte als weiterer Beweis dafür dienen, dass (und wie) Frauen im Laufe des 20. Jahrhunderts auch mit Politik auf einer (international!) öffentlichen Ebene zu tun hatten – und das sogar in einem Kontext wie das Europa der Faschismen, in dem man im Prinzip so etwas durchaus hätte ausschließen können.

Die Erforschung der *Sección Femenina* und ihrer auswärtigen Tätigkeit unter den europäischen Faschismen bietet gleich mehrere Anknüpfungspunkte für einen interdisziplinären Ansatz an und zeigt die Möglichkeiten, ja die Notwendigkeit eines solchen Ansatzes. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven in einer kontextspezifischen Kombination berücksichtigt: Geschlechter- und politische Geschichte (es handelte sich dabei ja um politische Parteien und Parteiorganisationen), historische Bildungsforschung (Jugendorganisationen und ihre Lernprozesse; die politische Rolle der Jugend;

---

35Wie sie nach ihrer Rückkehr in Madrid erklärte. In: *Y. Revista para la Mujer*, Novemberheft 1942, No. 58.

36Siehe jeweils *Arriba*, 19.9.1942 und 10.12.1942. In Madrid trat als Vertreter des Slowakischen Staates ein gewisser Andreas Spiro auf, der eine Rede hielt. So die spanische offizielle Veröffentlichung zum Treffen: DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES – CONGRESO DE JUVENTUDES EUROPEAS (Hrsg.). *II Reunión Oficial de la Comisión „Juventud y Familia“: Textos en español, italiano y alemán*. Madrid: Afrodisio Aguado, o.J. [1943]. S. 66-67.

37Die Absage des Osloer Treffens, aus: Telegramm des spanischen Außenministers an seinen Botschafter in Berlin, 1.2.1943. In: AMAE, Abteilung *Archivo Renovado*, Box 1080, File 3.

Formationserziehung), Geschichte der internationalen Beziehungen (Organisationen aus verschiedenen Ländern; die internationalen und europäischen Aspekte gehören zum Kern dieser Forschung), Religions- und Kirchengeschichte (vor allem die beträchtliche Rolle des Katholizismus für die Spanierinnen, aber auch die besorgte Skepsis der Kirche vor solchen Kontakten) und schließlich die *Cultural Studies* und die allgegenwärtige Rolle der Länder- wie Geschlechterbilder bei solchen Beziehungen.

Wie einleitend angedeutet, stellt die Erforschung der Außenbeziehungen der *Sección Femenina* und ihrer beträchtlichen Mitwirkung an der Gründung des EJV einen Beitrag zu zwei bildungshistorisch wichtigen Forschungsgegenständen dar, die vorher kaum bzw. in ihrer Kombination nicht berücksichtigt worden waren. Eigentlich sind beide so ineinander verwickelt, dass sie kaum voneinander zu trennen sind und nahezu verschmelzen. Letztendlich ist die Frauenabteilung der Falange organisationsgeschichtlich ohne die genauere Berücksichtigung der ausländischen Einflüsse gerade zu ihrer Entwicklungszeit als staatliche Massenorganisation genauso wenig zu erklären wie die Erforschung des womöglich am weitestgehend entwickelten transnationalen Projekts der europäischen Faschismen ohne den geschlechtergeschichtlichen Ansatz und die Berücksichtigung der freiwilligen, engagierten und begeisterten Mitwirkung zahlreicher faschistischer Führerinnen.

#### **Literatur:**

- BARRACHINA-MORÓN, Marie-Aline. *La section féminine de FET es des JONS, puis du mouvement national: origines, genèse, influence, fin: 1933-1977*. 451 Seiten. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III. Thèse du troisième cycle Etudes Ibériques, 1979. Betreuer: Prof. Paul Verdevoye und Prof. Jean Meyriat.
- BAUERKÄMPER, Arnd. Faschistischer Universalismus? Transnationale Kontakte, Koordination und Kollaboration. In: DERS. *Der Faschismus in Europa 1918-1945*. Stuttgart: Reclam, 2006. S. 166-182. ISBN 3150170494.
- BLASCO HERRANZ, Inmaculada – ILLION, Régine. Las mujeres en la guerra civil en Aragón. In: CENARRO, Ángela – PARDO, Víctor (Hrsg.). *Guerra civil en Aragón. 70 años después*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2007, S. 181-196. ISBN 8477536284.
- BOWEN, Wayne H. Women and the Sección Femenina. In: DERS. *Spain during World War II*. Michigan: Michigan University Press, 2006. S. 170-196. ISBN 0826265159.
- BOWEN, Wayne H. Pilar Primo de Rivera and the Axis Temptation. *The Historian*, 2005, Vol. 67, No. 1, S. 62-72. ISSN 1540-6563.
- BUDDRUS, Michael. *Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistischen Jugendpolitik*. München: KG Saur, 2003. ISBN 3598116152.
- CAÑABATE VECINA, José Antonio. *Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960). Trajectòria general i evolució a les Balears*. Ciutat de Palma: Documenta Balear, 2004. ISBN 8495694891.
- CENARRO, Ángela. *La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2006. ISBN 8484326793.

- CENARRO, Ángela. Memories of Repression. Narratives of Children Institutionalized by Auxilio Social in Postwar Spain. *History & Memory*, 2008, Vol. 20, No. 2, S. 39-59. ISSN 0935560X.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio. *El Yunque Azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza, 2001. ISBN 8420644463.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio. Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo. *Revista de Educación*, 2012, n° 357, S. 515-535. ISSN 0034-8082.
- ELLWOOD, Sheelagh M. *Spanish fascism in the Franco era: Falange Española de las Jons, 1936-1976*. New York: St. Martin's Press, 1987. ISBN 0312005407.
- GALLEGO MÉNDEZ, María Teresa. *Mujer, Falange y franquismo*. Madrid: Taurus, 1983. ISBN 8430630481.
- HARVEY, Elisabeth. International Networks and Cross-Border Cooperation: National Socialist Women and the Vision of a „New Order“ in Europe. *Politics, Religion & Ideology*, 2012, Vol. 22, No. 1, P. 141-158. ISSN 2156-7697.
- HÜTTENBERGER, Peter. Nationalsozialistische Polykratie. *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft*, 1976, 2, S. 417-442. ISSN 0340-613X.
- IORDACHI, Constantin. Comparative Fascist Studies. An Introduction. In: DERS. (Hrsg.), *Comparative Fascist Studies. New Perspectives*. London – New York: Routledge 2010. S. 1-50. ISBN 9780415462211.
- KERSTEN-SCHMUNK, Frauke. „Fémina, Española y Falangista“. *Die Sección Femenina der Falange in den 1940er Jahren*. Darmstadt: Technische Universität, 2006. Magister-Arbeit, 140 Seiten.
- KÜHBERGER, Christoph. Europa als „Strahlenbündel nationaler Kräfte“. Zur Konzeption und Legitimation einer europäischen Zusammenarbeit auf der Gründungsfeierlichkeiten des „Europäischen Jugendverbandes“ 1942. *Journal of European Integration History*, 2009, Vol. 15, No. 2, S. 11-28. ISSN 0947-9511.
- MAZOWER, Mark. *Hitler's Empire. Nazi Rule in Occupied Europe*. London: Penguin Books, 2009. ISBN 978-0-141-01192-9.
- MORANT I ARIÑO, Toni. „Una importante expresión de amistad hispano-alemana“. Les visites de Pilar Primo de Rivera a l'Alemanya nacionalsocialista, 1938-1945. In: ALDUNATE LEÓN, Óscar – HEREDIA URZÁIZ, Iván (Koord.). *I Encuentro de Jóvenes Investigadores de Historia Contemporánea de la Asociación de Historia Contemporánea. Zaragoza, 26, 27 y 28 de septiembre de 2007*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008. 9 Seiten [cit. 2015-06-15]. ISBN 978-84-7733-930-4. Also accessible from:  
<<http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/15/16.tonimorant.pdf>>
- MORANT I ARIÑO, Toni. Die Teilnahme der spanischen faschistischen Frauen- und Jugendorganisationen am Gründungstreffen des Europäischen Jugendverbands, Wien, September 1942. *Themenportal Europäische Geschichte*, 2012, No. 8, 9 Seiten [cit. 2015-06-15] <<http://www.europa.clio-online.de/2012/Article=559>>



- MORANT I ARIÑO, Toni. *Mujeres para una "Nueva Europa". Las relaciones y visitas entre la Sección Femenina de Falange y las organizaciones femeninas nazis, 1936-1945*. València: 2013. PhD Thesis, Universitat de València, Facultat de Geografia i Història, 1196 Seiten. Betreuer: Prof. Dr. Ismael Saz (València) und Dr. Jörg-W. Link (Potsdam).
- NEULEN, Hans Werner. *Europa und das 3. Reich. Einigungsbestrebungen im deutschen Machtbereich 1939-1945*. München: Universitas, 1987. ISBN 3800411415.
- OFER, Inbal. *Señoritas in Blue. The Making of a Female Political Elite in Franco's Spain. The National Leadership of the Sección Femenina de la Falange (1936-1977)*. Sussex: Sussex University Press, 2009. ISBN 1845193140.
- PALACIO LIS, Irene – RUIZ RODRIGO, Cándido. Educational Historiography of the Franco Regime: Analysis and Critical Review. *Paedagogica Historica*, 2003, Vol. 39, No. 3, S. 339-360. ISSN 0030-9230.
- PAYNE, Stanley G. *Falange. A History of Spanish Fascism*. Stanford: Stanford University Press, 1961. ISBN 9780804700580.
- PAYNE, Stanley G. Spanien. In: DERS. *Geschichte des Faschismus. Aufstieg und Fall einer europäischen Bewegung*. Wien: tosa, 2006. S. 311-326. ISBN 9783549071489.
- PRIMO DE RIVERA, Pilar. *Recuerdos de una vida*. Madrid: Dyrsa, 1983. ISBN 84-86169-06-2.
- REULECKE, Jürgen. "Baldurs Kinderfest" oder: Die Gründung des Europäischen Jugendverbandes in Wien am 14.09.1942. In: JELICH, Franz-Josef – GOCH, Stefan (Hrsg.). *Geschichte als Last und Chance. Festschrift für Bernd Faulenbach*. Essen: Klartext, 2003. S. 315-323. ISBN 3898612708.
- RICHMOND, Kathleen J.L. *Women and Spanish Fascism. The Women's Section of the Falange 1934-1959*. London: Routledge, 2003. ISBN 0415289610.
- SÁEZ MARÍN, Juan. *El Frente de Juventudes. Política de Juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid: Siglo XXI, 1988. ISBN 8432306487.
- SAZ CAMPOS, Ismael. *España contra España. Los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons, 2003. ISBN 84-95379-57-0.
- STEHRENBERGER, Cécile S. *Franco's Tänzerinnen auf Auslandstournée. Folklore, Nation und Geschlecht im "Colonial Encounter"*. Bielefeld: transcript, 2013. ISBN 3-8376-2284-3.
- TUSELL, Javier. *Franco en la guerra civil. Una biografía política*. Barcelona: Tusquets, 2006 [1992]. ISBN 8496333744.
- VINCENT, Mary. Spain. In BOSWORTH, R.J.B. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Fascism*. Oxford: Oxford University Press, 2009. S. 362-379. ISBN 9780199291311.
- WOLLER, Hans. *Rom, 28. Oktober 1922. Die faschistische Herausforderung*. München: dtv, 1999. ISBN 3423306033.

## Giovanni Gentiles Schulreform zwischen Liberalismus und Totalitarismus.

Von der Revision der Schulbücher (1923) zum „Staatsbuch“ (1930)<sup>38</sup>

Simonetta POLENGHI<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia / Catholic University of the Sacred Heart, Italy

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

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

---

#### *Keywords:*

Neo-Idealistic pedagogy,  
Progressive pedagogy,  
School textbooks, Italian  
schooling 20<sup>th</sup> century,  
Italian Fascism

---

S. Polenghi

Largo A. Gemelli, 1 •  
20123 Milano • Italia •  
simonetta.polenghi@unica  
tt.it

---

### ABSTRACT

---

#### *Giovanni Gentiles' School Reform between Liberalism and Totalitarianism. From Revision of School Books to "Staatsbuch"*

The essay presents the figure of Giovanni Gentile, showing his philosophical and educational links with Benedetto Croce and Giuseppe Lombardo Radice, three key men of the Italian Neo-Idealism and school reform movement in the first decades of the 20<sup>th</sup> century. They were engaged in the same battle against Positivism and Herbartism, but their own political and pedagogical views were not the same: the Neo-Idealistic philosophic front had internal differences. These preliminary distinctions introduce the second part of the essay, which presents the results of the Italian historiography on the great work of revision of all the Italian School books (1923-1930). Started with Gentile and Lombardo Radice in 1923 as a powerful instrument of the neo-Idealist and progressive pedagogy to change school didactics, it ended up as a tool of Fascist regime. It renewed school textbooks, but this process was stopped by the regime. As a result the school editorial market was deeply altered already in 1924.

---

## 1. Die Philosophie von Gentile und Croce

Giovanni Gentile und Benedetto Croce gelten als die bedeutendsten italienischen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Nachdem die beiden sich 1896 kennengelernt hatten, lud Croce Gentile zur Zusammenarbeit ein, um gemeinsam für die von Croce 1902 gegründete Zeitschrift „La

---

38 Übersetzung von Jan Henschel.



Critica” zu schreiben. Erst als Croce sich nachdrücklich gegen die starke Abhängigkeit Gentiles von Hegel aussprach, kühlte ihre Freundschaft 1913 ab. Die grundlegende Unterscheidung zwischen dem Neuidealismus von Croce und dem Gentiles fußt, wie gemeinhin bekannt, auf dem Konzept der Freiheit. Gentile akzeptierte den Idealismus von Hegel und theoretisierte den Aktualismus, eine Philosophie, die Mensch und Geist gleichsetzt, indem sie den Menschen zu einem Teil des Geistes und aus dem Werden eine reine Erscheinung des Geistes macht. Demnach ist die Freiheit des Menschen, wie Croce beanstandete, lediglich scheinbar, das Böse und der Schmerz existiert unter ontologischem Profil nicht, da sämtliche Sachverhalte als Begebenheiten des Werdens des absoluten Geistes entschuldigt werden (Sasso 1994; 1998).

Der Neuidealismus von Croce war im Gegensatz dazu historisch: er glaubte an die menschliche Freiheit als Ausdruck der Freiheit des Geistes. Im Inneren der immanenten Einheit von Besonderheit und Allgemeinheit neigte Croce (der nicht nur Philosoph, sondern auch Historiker war) zum Besonderen, Gentile zum Allgemeineren.<sup>39</sup> Als Konsequenz daraus betrachtete Gentile den Ersten Weltkrieg als ein Ereignis, das es zu rechtfertigen galt und den Patriotismus der Italiener befördern konnte, während Croce wesentlich zurückhaltender war – nicht zuletzt auf Grund seiner tiefgründigen Wertschätzung gegenüber der deutschen Kultur (Turi 1995, S. 238 ff.).

Croce und Gentile waren Intellektuelle und keine Politiker. Als sich ihnen die Gelegenheit bot, sich in die Politik einzumischen, nahmen ihre Wege unterschiedliche Richtungen. Der zu Beginn der Regierung Mussolinis dem Ministerpräsidenten gegenüber positiv eingestellte Croce reagierte nach der Ermordung des sozialistischen Abgeordneten Giacomo Matteotti im Jahr 1924 und dem schnellen Abgleiten in eine Diktatur ein Jahr später auf das von Gentile geschriebene *Manifest der faschistischen Intellektuellen* mit einem Gegenmanifest, dem *Manifest der antifaschistischen Intellektuellen*. Damit wurde er zum kulturellen Bezugspunkt für viele antifaschistische Intellektuelle.

Gentile, seit 1922 Senator (Croce war es seit 1910), trat hingegen nicht in die aktive Politik. In der Rolle als Direktor des großen kulturellen Werkes der italienischen Enzyklopädie (Treccani) war er intellektuell und ohne jegliche Scheuklappen tätig. Dies zeigte sich nicht nur als er auch antifaschistische Intellektuelle zu Mitarbeitern benannte, wie zum Beispiel Gaetano De Sanctis und Giorgio Levi della Vida, Rodolfo Mondolfo und Nello Rosselli, sondern auch darin, dass er versuchte, sich den kirchlichen Einflüssen zu widersetzen, die insbesondere nach dem Konkordat massiv zugenommen hatten (Turi 1995, S. 448-463). Er wurde von den Extremisten unter den Faschisten mit Unduldsamkeit betrachtet, da sie ihm vorwarfen, zu mild zu sein und sich nicht ausreichend am Propagandawerk der Regierung zu beteiligen. Dennoch unterstützte er immer Mussolini. Da er an einen ethischen Staat glaubte, akzeptierte Gentile den faschistischen Staat als eine höhere Entität. Er vertraute auf Mussolini, verteidigte aber die traditionelle Kultur, indem er versuchte, die italienische Tradition und den Faschismus miteinander zu verbinden. Er stellte sich gegen die

---

39Am 28. November 1917 schrieb Croce an Nicolini, indem er auf Gentile verwies: “Ich bringe die Philosophie auf die Erde; jener ist Mystiker und richtet seinen Blick zum Himmel”, zitiert nach SASSO,1991, S.46.

Lateranverträge, weil er den Katholizismus als eine historische Form der Religiosität des italienischen Volkes anerkannte, die es aber in einem „ethischen“ Laienstaat zu überwinden galt (Turi 1995, S. 448-463).

Als Gentile am 15. April 1944 von fünf Kommunisten tödlich vor seinem Haus auf dem Land angeschossen wurde, zeigte sich Croce schockiert von diesem „barbarischen Mord“ an seinem alten Freund (Turi 1995, S. 570-752).

## **2. Die Pädagogik von Gentile und Lombardo Radice**

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterstützten Croce und Gentile das gleiche pädagogische Programm. Dies geschah zu einer Zeit, in der nach einer ersten Öffnung gegenüber dem Idealismus der Positivismus weitreichend in die akademische Welt eingedrungen war und ihm der vor allem von Luigi Credaro geförderte Herbartianismus folgte. Croce und Gentile stellten sich einer solchen Didaktik des Herbartianismus und des Positivismus entgegen, da sie in ihren Augen und wenn sie auf strenge und mechanische Weise angewandt wurde, den freien Geist der Lehrer auslöschte, indem diese dazu gezwungen wurden, vorgefertigten Schemen zu folgen. Nach Gentile ereignet sich der Akt des Wissenserwerbs hingegen, wenn die Seele des Schülers und die des Lehrers miteinander kommunizieren und sich vereinigen: auf diese Weise werden sie ein Akt des Geistes. Bereits im Jahr 1901 kritisierte Gentile die Herbartsche Idee der Pädagogik als eine Art Anwendung der Ethik (Turi 1995, S. 97). Nach Gentile ist die Erziehung hingegen eine selbständige Handlung, da der Geist sich an sich und für sich bildet. In der Einheit des Erziehers und der Erziehung kommen Autorität und Freiheit überein und verschmelzen.

Gentile und Croce versammelten nunmehr eine Gruppe von Intellektuellen um sich herum, die das kulturelle Projekt des Neu-Idealismus mit ihnen teilten. Darunter fand sich Giuseppe Lombardo Radice, der wie Gentile auf Sizilien geboren war und wie er – nur drei Jahre später – Literatur und Philosophie an der ruhmreichen Fakultät *Scuola Normale Superiore* in Pisa gelernt hatte.

Die beiden Sizilianer kooperierten, indem sie die kulturelle Atmosphäre ihrer Geburtsinsel zu verändern beabsichtigten, die zu diesem Zeitpunkt noch tief positivistisch war (Turi 1995, S. 165). Im Jahr 1910 brachte Lombardo Radice für den Verlag Sandron in Palermo eine neue Reihe der Klassiker der Pädagogik heraus; 1911 gründete Gentile eine andere Reihe von Klassikern der Philosophie für das Lyzeum, herausgegeben im Laterza-Verlag, der von Croce inspiriert war (Turi 1995, S. 191). Gentile war im schulischen und eher pädagogischen als philosophischen Verlagswesen überaus beschäftigt und widmete dieser Tätigkeit im Vergleich zu Croce viel Zeit und Raum (Oliviero 2007, S. 26-66).

Die zwei Sizilianer, die erst Lehrer an Schulen waren bevor sie zu Universitätsprofessoren wurden, waren von der Wichtigkeit überzeugt, die Dozenten zu erziehen und fortzubilden: Die Schulbücher spielten dabei neben den wissenschaftlichen Zeitschriften eine entscheidende Rolle. Lombardo Radice brachte 1907 die Zeitschrift *Nuovi Doveri* („Neue Pflichten“) (Rossi 2002) heraus, in der die Gruppe der Intellektuellen und Dozenten, die Croce und Gentile

unterstützen, sowohl den pädagogischen Idealismus als auch die Notwendigkeit einer Reform der Schule befürworteten.

Bei Ausbruch des Krieges meldete sich Lombardo Radice freiwillig zum Militärdienst und trat aus der sozialistischen Partei aus, da sich diese gegen eine militärische Intervention stellte. Als 1917 die Schlacht von Karfreit (Caporetto) mit einer schrecklichen Niederlage endete, wurde dies in Italien als ein Scheitern des patriotischen Geistes und somit auch der Schule empfunden. Die Debatte über die Erziehung und Schule breitete sich in den nationalen Zeitungen, den Schulzeitungen und den Lehrervereinigungen aus. Gentile, Lombardo Radice und ihre Gruppe schrieben, dass die Niederlage nicht nur eine militärische, sondern auch eine moralische Frage aufwerfe. Der Staat müsse die Schule erneuern, indem er ihr endlich "eine Seele" gebe und ein "nationales Bewusstsein" kreierte. Um diese so genannte "Partei der Schule" von Gentile und Lombardo Radice herum gruppieren sich zahlreiche Intellektuelle höchsten Ranges: die Gentilaner Codignola, Carlini, Saitta, Fazio Allmayer, Katholiken wie Anile und Laien wie Gobetti, Calamandrei und Amendola (Turi 1995, S. 308).

1919 brachte Lombardo Radice eine neue Zeitschrift heraus, die den signifikanten Titel *Educazione nazionale* („Nationale Erziehung“) erhielt und zur maßgeblichen Bühne der wichtigsten Intellektuellen wurde, die sich für die idealistische und liberale Reform der Schule aussprachen. Gentile war ebenso wie seine Freunde und Schüler davon überzeugt, dass eine der entscheidenden Schlachten beim Kampf um die Reform der Schule auf dem Feld des politischen Verlagswesens geschlagen werden würde (Chiosso 2006; Turi 1980, S. 13-150; Giusti 1983, Pedullà 1986). Aber die pädagogischen Ideen Gentiles und Lombardo Radices waren in Wahrheit gar nicht identisch. Der letztere war mit Montessori der beste Pädagoge, den Italien im 20. Jahrhundert hervorgebracht hat. Er glaubte an die Freiheit der Kinder und wollte eine Schule, in der diese aktiv lernen konnten, auf spontane und unbeschwerte Weise: eine Schule, in welcher der Lehrer kultiviert, aktiv und mit Kreativität und Phantasie gesegnet war; eine Schule, die weit von der Methode des späten Positivismus entfernt war, der sich durch einen leichten Einschlag an Herbartianismus erneuert hatte, wie sich in den Programmen des Jahres 1905 erkennen lässt.

Der pädagogische Gedanke Lombardo Radices fügte sich in die Bewegung der Reformpädagogik ein. Er stand seit 1928 mit Hessen und mit Freinet in Verbindung. Seine pädagogische Kultur und Didaktik waren tiefgründig und seine Arbeiten neuartig. Wir können festhalten, dass sein romantisches Vertrauen in die freie und unschuldige Seele des Kindes ihn vor dem Glauben Gentiles an einen „ethischen Staat“ beschützte: Beide glaubten an eine vom Geist durchdrungene Welt und lehnten den Naturalismus ab, beide glaubten, dass die Erziehung eine Gemeinschaft von zwei Seelen sei ("Die Erziehung ist die Durchdringung zweier Seelen") (Lombardo Radice 1913, S. 13), aber Lombardo Radice war ein Demokrat, Ex-Sozialist, und Antifaschist. "Auch als es so scheint, dass er dazu bereit wäre, sich Gentile anzunähern, distanziert sich Lombardo Radice von diesem. Der Grund dafür lag in der ihm tief eigenen Sorge: die Autonomie des Erziehers zu garantieren" (Ostenc 1981, S. 63; Chiosso 1983, S. 98-126). Schon 1914 hatte Gentile in seiner Rezension von Lombardo Radices *Lezioni di didattica* kritisiert, dass der Freund, wenn er über die Durchdringung der Seele

spricht, dies aus einer pädagogischen Erfahrung und nicht aufgrund eines philosophischen Begriffs tut (Gentile 1988, S. 238-247).

### **3. Gentile als Unterrichtsminister und die Kommission Lombardo Radice für die Revision der Schulbücher**

Am 31. Oktober 1922 wurde Mussolini zum Premierminister ernannt. Dieser rief Gentile ins Unterrichtsministerium (für das Thema bleiben weiterhin grundlegend Ostenc 1981 und Charnitzky 1994, S. 73-154). Zwischen 1923 und 1924 veränderte Gentile in wenigen Monaten das italienische Schulsystem, wobei er auf Grund der legislativen Allmacht, die die Regierung inne hatte, das Parlament umging. Dabei legte er eine Reihe an Gesetzesverordnungen vor, die zusammengefasst als "Reform Gentiles" in die Geschichte eingingen. Diese schuf ein zentralisiertes System, begründete das Staatsexamen und machte die Schule äußerst selektiv. Sie erneuerte nicht nur das System der Sekundarschule, indem sie dem Gymnasium eine zentrale Rolle zuschrieb, sondern sie verbesserte auch das Lehrerausbildungsinstitut für Grundschullehrer, indem sie den dafür geltenden Lehrplan stärkte. Beim Lyzeum veränderte sich die Didaktik der Philosophie, indem das Unterrichten nach einzelnen Themen abgeschafft wurde und einen geschichtlichen Ansatz erhielt (Geschichte der Philosophie). Zudem erhielten die Lehrer die Freiheit, welche klassischen Autoren sie in der Klasse lesen wollten. Durch eine solche Vorgehensweise sollte der Verstand der Lehrer und ihre Fähigkeiten gefördert werden. Die Geschwindigkeit mit der diese Reform vorangetrieben wurde stand ohne Frage in Verbindung mit der Allmacht der Regierung, war jedoch auch Folge einer seit langem erarbeiteten Reform und Ausdruck einer pädagogischen Kultur, die nach Jahren der Diskussion endlich die Gelegenheit fand sich zu verwirklichen<sup>40</sup>. Dass diese Reform eine idealistische und nicht faschistische war ist durch die Tatsache verbürgt, dass Mussolini höchstpersönlich sie gegenüber den Angriffen der Faschisten verteidigen musste, indem er sie als "die am faschistischsten unter den Reformen" bezeichnete (Ostenc 1985, S. 9-34).

Während seiner ersten Regierungszeit war Mussolini auf der Suche nach Konsens: Gentile garantierte ihm dabei nicht nur die Unterstützung der Idealisten und der Liberalen, sondern sogar diejenige eines großen Teiles der katholischen Welt. Dies begründete sich in der Öffnung der Reform Gentiles gegenüber den Katholiken, der Staatsprüfung und der gesetzlichen Anerkennung der Privatschulen und der Katholischen Universität sowie der Wiedereinführung des Unterrichtsfaches Katholische Religion im Lehrplan der Grundschule. Diese Aspekte sind bereits seit einiger Zeit untersucht worden, und in Verbindung mit der

---

<sup>40</sup>Gentile bemerkte 1925 in einer seiner Reden im Senat, dass man vor der Zeit des Faschismus lediglich diskutiert habe, der Faschismus hingegen "den Glauben und die notwendige Kraft" gebe "all diese Ideen der vielen Kommissionen, die verwirklicht werden konnten und mussten" in die Realität zu übertragen. Gentile 1989, S. 241. Croce, der 1920-21 Unterrichtsminister war, konnte keine Reform verwirklichen.

Ausrichtung der pädagogischen Geschichtsschreibung auf andere Forschungsrichtungen haben die Gelehrten in den letzten Jahren darüber hinaus auch das Thema der Reform der Schulbücher und des Schulverlagswesens in den Blick genommen. Durch gewissenhafte und neue Studien in Italien ist es dabei möglich, zu einer Beurteilung der Auswirkungen der Reform der Schulbücher zu gelangen (nach dem Pionierwerk Bacigalupi, Fossati, 1986, S. 152-187; siehe darüber hinaus Galfrè 2005; Ascenzi, Sani 2005; Chiosso 2006; Chiosso 2008; Barausse 2008; Ascenzi, Sani 2009; Chiosso 2013; Polenghi 2014).

Lombardo Radice, zum Generaldirektor für das Volksschulwesen ernannt, schrieb die neuen Lehrpläne für die Elementarschulen, in denen Zeichnen, Religion und Landeskultur, darunter auch der Dialekt, zu Unterrichtsfächern erhoben wurden. Die Lehrer sollten der Methode der Freiheit folgen: es bedurfte kultivierter Lehrer, die für eine "Schule der Seele" ausgebildet waren, einer Schule, seiner Schule, welche die Klassiker der Literatur aufwertete, ebenso wie die Volkstraditionen und gegen die enzyklopädische und rationale Bildung der positivistischen Pädagogik stand. (Ostenc 1981, S. 87-100.)

Um dieses Ziel zu erreichen, war es entscheidend, auch die Schulbücher auszuwechseln. Die neuen Formen an Sekundarschulen und die von der Reform vorgesehenen Veränderungen innerhalb des Fächerkanons lösten ein verlegerisches Erdbeben aus. Es galt innerhalb weniger Monate neue Lehrbücher bereitzustellen. Vergebens baten die Verleger um mehr Zeit, denn Gentile gewährte ihnen lediglich ein Jahr. Der Verleger Vallardi schrieb, dass "alte Ausgaben in Auflagen zu hunderttausenden eingestampft, neueste Ausgaben in kurzer Zeit zusammengestellt" wurden (Vallardi 1926).

Die dramatischste Situation entstand dabei für die Bücher der Grundschule, für die Gentile am 11. März 1923 per Dekret festlegte, dass eine Prüfungskommission zu ihrer Beurteilung ernannt werden würde. Tatsächlich war Italien von einer Masse an Schulbüchern überschwemmt, deren Wert in der Regel sehr bescheiden war, was insbesondere für diejenigen der Volksschule galt. Waren die ersten von Laien geschriebenen Kurs- und Literaturbücher, die bis auf die Zeit der Lombardei unter Joseph II und damit auf die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts zurückgingen, von renommierten Intellektuellen wie Francesco Soave geschrieben, wurden diejenigen, die nach der Einheit Italiens verbreitet wurden, von Menschen aus dem Schulwesen verfasst: Inspektoren, Direktoren und einfachen Lehrern. Diese kopierten zwar die Modelle aus den Jahrzehnten vor der Einheit, besaßen jedoch kaum die literarischen Fähigkeiten der alten Autoren. Das ursprüngliche Modell war dasjenige der moralischen Fabeln, das auf den *Kinderfreund* von Rochow zurückging, und sich nach und nach verschlechtert hatte, da es eine Ethik präsentierte, die sich auf eine mechanische Logik stützte, nach der das gute Kind ein Kind war, das belohnt werden musste und das schlechte Kind eins war, das zu bestrafen galt. Es handelte sich dabei um eine rationale Logik, die aufklärerisch darauf zielte, die notwendigen Konsequenzen einer solchen Aktion zu beweisen (Polenghi 2015).

Den Wendepunkt in diesem rationalistischen Schematismus brachte das Buch *Cuore (Herz)*, das im Jahr 1886 von Edmondo De Amicis veröffentlicht wurde. Allerdings wurde *Cuore* – trotz seines herausragenden Erfolgs – zu Hause gelesen und nicht in der Schule. Erst 1898



akzeptierte die ministeriale Kommission dieses Buch als eines der optional zu lesenden Bücher (Barausse 2008, S. 345). De Amicis durchbrach die zerbrechliche und rationalistische Art, moralische Werte zu übertragen, indem er sie durch eine Handlung voller Gefühle ersetzte, die eben auf das Herz der Leser zielte.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts und insbesondere in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts wurden einige neue Schulbücher veröffentlicht, in denen der strenge Schematismus von gut/böse gänzlich aufgehoben worden war. Die Kinder wurden endlich so beschrieben, wie sie in der Realität waren und nicht wie kleine Erwachsene: sie konnten neugierig sein, lausbüchisch und lebhaft und durften Fehler machen. Daher wurde ihnen auch eher verziehen als dass sie bestraft wurden. Es waren die Bücher, die der pädagogischen Kultur der Reformpädagogik entsprangen.

Der Kommission für die Prüfung der Schulbücher saß Lombardo Radice als Vorsitzender vor. Sie schaffte es, bis zur Einstellung ihrer Arbeit im September 1924 alle Bücher der Grundschulklassen zu bewerten. In der Kommission fanden sich kulturelle Männer und Frauen, die dem Idealismus oder der "Partei der Schule" nahe standen, darunter Giorgio Falco, Vito Fazio Allmayer, Pietro Calamandrei, Giuseppe Prezzolini (Ascenzi, Sani 2009, S. 4-21).

Das Resultat dieser Beurteilungen war, dass mehr als die Hälfte aller Bücher für die Grundschule abgelehnt wurden. Nur wenige wurden angenommen, viele wurden als akzeptabel beurteilt, nachdem ihnen jedoch zuvor Verbesserungen vorgeschrieben wurden. Der Abschlussbericht über die Lesebücher für die Grundschulen wurde von der Erziehungswissenschaftlerin und Kinderschriftstellerin Maria Pezzè Pascolato geschrieben. Von 459 Lesebüchern wurden lediglich 32 mit der vollen Punktzahl ausgezeichnet, die wiederum für ihren künstlerischen und didaktischen Wert gelobt wurden. Diese Auswahl entsprach den neuen Büchern, die durch die Reformpädagogik beeinflusst waren; 222 fielen durch und die anderen wurden mehr oder weniger als akzeptabel eingestuft, sahen jedoch eine Revision vor. Ein derartiger Auswahlprozess entsprach gelinde gesagt einem regelrechten Blutbad (Ascenzi, Sani 2009, S. 8-9).

In seinem gefeierten Band *Lezioni di didattica (Lehren der Didaktik)* (1913) hatte Lombardo Radice die Wichtigkeit des Schulbuchs hervorgehoben, es sei der "ideale Begleiter des Lehrers, der im Einklang mit dem Buchautor unterrichtet, als wären sie eine einzige Seele" (Lombardo Radice 1913, S.5). Offensichtlich zeigt sich hier Gentiles Konzeption, dass der erzieherische Akt ein Akt des Geistes sei. Aber in Pezzè Pascolato und Lombardo Radice finden wir auch die Reformpädagogik wieder: nach Auffassung der Kommission sollte das Lesebuch auch ästhetisch schön sein, sollte die Schüler nicht nur unterrichten, sondern ihnen auch Spaß bereiten und das in einer einfachen, aber lebendigen Sprache. *Cuore* und *Pinocchio* waren die literarischen Vorbilder. Die Schule sollte nicht zuletzt mit Hilfe der Bücher das persönliche Bewusstsein sowie die geistliche, freie und spontane Lernentwicklung fördern (Fava 2008, S. 13-30; Chiosso 2013, S.176).

Sich auf Pestalozzi, Froebel und Richter berufend sah Lombardo Radice in den Kindern ein freies, spontanes Wesen, das eine unschuldige Seele sowie riesige Vorstellungskraft besaß und

ein Liebhaber der Welt der Magie und Fantasie war. Es war daher kein Zufall, dass Radice die Kunst, die Poesie und das Zeichnen ebenso wie das Singen, den Dialekt, die Folklore und das religiöse Gefühl in seinen Lehrplänen für die Grundschule aufwertete. Die Bücher sollten zu den Kindern sprechen, die selber zu Protagonisten werden sollten: Lesen wurde daher als ein aktiver Prozess verstanden, der Vorstellungskraft verlangt. Das Buch sollte nicht auswendig gelernt werden, der Schüler sollte es vielmehr “in Beziehung zu seiner eigenen spirituellen Welt setzen” (Lombardo Radice 1913, S. 250).

In Bezug auf die Bücher für Geschichte und Geographie schrieb Lombardo Radice: “Jede noch so negative Vorhersage ist übertroffen worden [...] das, was dabei am betroffensten macht, ist die kulturelle Armseligkeit von zahlreichen Kompilatoren, das Fehlen einer jeglichen religiösen Direktive, die Unfähigkeit, die farblosen Wiederholungen von Anekdoten, Biographien, Erzählungen und Daten zu überwinden” (*Giornale della libreria*, 15 Juli 1923, N.13, S. 236-237). Geschichte sei hingegen keine Reihe von Ereignissen, sondern eine geistige Offenbarung.

Die Hälfte aller Mathematikbücher wurde abgelehnt, da sie als zu kompliziert für die Kinder angesehen wurden und nicht für deren Fähigkeiten geeignet schienen: diese Bücher waren nach Lombardo Radice “nicht schon speziell für die Kinder adäquate Abhandlungen, sondern gekürzte Bearbeitungen der Abhandlungen für die höhere Schule” (*Giornale della libreria*, 31 Dez. 1923, N.24, S.559). Die Lehrbücher wurden zu großen Teilen abgelehnt, weil sie zu pedantisch und somit auch bedrückend für die Spontaneität der Kinder waren. Lombardo Radice hob hervor, dass viele von ihnen auf eine solche Art “schlampig und vulgär” waren, “dass kein abschätziges Wort dafür ausreichen würde” (Ascenzi, Sani 2005, S. 220).

Die Resultate der Kommission für Elementarschulbücher schlugen auf die Verlagswelt ein wie ein Zyklon. Im Dezember 1923 schrieb die Vereinigung der Verlagshäuser einen Brief an Gentile, um ein Jahr Moratorium zu erbitten. Gentile antwortete mit einem Telegramm, indem er mit verächtlicher Ironie bestätigte, dass “das Urteil der Kommission der Lehrbücher von einer maximalen Nachsicht inspiriert sei”. Ein anderes Mal, als Lombardo Radice von den Herausgebern gefragt wurde, ob sie zumindest die Reste der alten Lehrbücher verwerten könnten, antwortete er kalt: “Jegliche Beharrlichkeit, die Lehrbücher zu verteidigen, welche die schlechtesten sind, die unsere Produktion besitzt, scheint mir ungerecht” (Beide Zitate von Chiosso 2013, S. 163).

Gentile und Lombardo Radice hatten augenscheinlich verstanden, dass die neuen Lehrpläne sich nur behaupten konnten, wenn auch die Lehrbücher reformiert werden würden. Um dies tun zu können, musste man zuerst einmal die alte Produktion der Verlage stoppen (Lombardo Radice 1925, S. 61-62).

#### **4. Die Schulbücher nach Gentile und Lombardo Radice**

Die Auswirkungen dieser Reform waren beträchtlich, wie unlängst – insbesondere von Giorgio Chiosso – untersucht worden ist. Einige Verlage wurden stark geschwächt, andere, darunter nicht nur die kleinsten, sondern auch alte und ruhmreiche, verschwanden sogar.



Andere wiederum, wie Mondadori und Vallecchi, wurden ausgezeichnet und wuchsen auf rasante Weise. Mondadori besaß eine Gruppe hervorragender Autoren und stand dem Faschismus nahe; Vallecchi war das Verlagshaus der idealistischen Autoren, deren Bücher selbstverständlich bevorzugt wurden, da sie den pädagogischen Kriterien der Kommission entsprachen (Turi 1995, S. 448; Oliviero 2007, S. 87-99; Galfrè 2005). Ferner wurde der Principato Verlag, mit Sitz in Messina, durch die Beziehung begünstigt, die er mit Gentile hatte, sowie durch die Tatsache bevorteilt, dass er in seinem Katalog zahlreiche idealistische Autoren führte. Auch die Verlage Cappelli, Vallardi und Zanichelli, die sich bereits 1925 dem Regime angenähert hatten, wurden protegiert. Die Florentiner Verleger Sansoni und Le Monnier, beide von Gentile kontrolliert, wurden geschützt; Katholische Verlagshäuser wie das SEI der Salesianer aus Turin expandierten (Chiosso 2013, S. 164-171).

Die Bücher sollten für echte Kinder und reale Jugendliche konzipiert sein. Dank der Beiträge von bedeutenden Künstlern, unter denen die Namen von Attilio Mussino, Duilio Cambellotti und Antonio Rubino herausragen, wurden sie auch unter graphischen Gesichtspunkten verbessert. Viele Anhänger Lombardo Radices beteiligten sich an diesem kulturellen Werk, indem sie Schulbücher für verschiedene Verlage verfassten. Während sich die "Lombardianer", unter denen zahlreiche Frauen zu finden waren, der Grundschule widmeten (Angelo Colombo, Oronzina Quercia Tanzarella, Maria Pezzè Pascolato, Vincenzina Battistelli, Arpalice Cuman Pertile, Olga Visentini, Giuseppe Fanciulli), schrieben die "Gentilaner" für die Sekundarschule (Armando Carlini, Vito Fazio Allmayer, Francesco Flora, Paolo Lamanna, Attilio Momigliano, Adolfo Omodeo, Ermenegildo Pistelli, Giuseppe Prezzolini, Dino Provenzal, Luigi Russo, Giuseppe Saitta, Manara Valgimigli, Luigi Volpicelli) (Chiosso 2013, S. 180-191).

Schon vor der Ermordung Matteottis im Juni 1924 trat Lombardo Radice von seinem Amt als Generaldirektor für das Volksschulwesen zurück. Er arbeitete noch kurz für die Revisionskommission, kehrte aber zur Lehr- und Forschungstätigkeit zurück, die er bis zu seinem frühzeitigen Tod 1938 fortsetzte. Nach den Auseinandersetzungen um seine Reform bot Gentile im Juni 1924 seinen Rücktritt an, nicht gegen Mussolinis Willen, sondern mit seiner Zustimmung (Charnitzky 1994, S. 153-159).

Gentile unterstützte als Senator ebenso wie als Intellektueller stets Mussolini, auch wenn er die fortschreitenden und erheblichen Veränderungen nicht teilte, welche die Regierung an seiner ursprünglich idealistischen Reform durchführte: so raubte das Regime den Lehrern ihre Freiheit und lockerte die Ernsthaftigkeit des strengen gentilischen Prüfungssystems. Die eigenständige Lektüre der Klassiker der Philosophie wurde abgeschafft und durch die Lektüre ausgewählter Teilstücke innerhalb des Handbuches ersetzt (Ascenzi, Sani 2009, S. 31-39).

In Bezug auf die Grundschulbücher erhielt auch die zweite Kommission für die Revision der Lehrbücher (1925) einen Pädagogen zum Vorsitzenden, den Kantianer Giovanni Vidari, der dem Idealismus durchaus nahestand (Chiosso 1983 S. 78-97). Im Wesentlichen blieb er den Kriterien der Lombardianer treu, begann aber den Werten des Regimes zuzustimmen, indem er insbesondere die patriotischen Inhalte bei den Themen des Risorgimento und des Ersten Weltkrieges unterstrich, die bereits in den Urteilen der vorherigen Kommission vorhanden

waren. Die dritte Kommission, die den Faschisten Balbino Giuliano (1926) – seines Zeichens Mitarbeiter Gentiles – zum Vorsitzenden hatte, verlor nun definitiv die Lombardianische Idee des Pedozentrismus und des Kindes als eine Person mit unabhängiger Seele und eigenständigem Verstand: das romantische Konzept des Dichters Giovanni Pascoli von einem “kleinen Knaben”, der in der Seele eines jeden Menschen lebt, wurde durch den “kleinen Faschisten” ersetzt. Dieser Prozess der Zunahme von faschistischen Elementen innerhalb des Lehrbuchs setzte sich bis ins Jahr 1929 fort, als die einzigen Bücher beschlossen wurden, die von Beginn des Jahres 1930 in sämtlichen Grundschulen des Königreiches benutzt werden durften: es entstand der so genannte “Staatliche Einzeltext” (“Testo unico di Stato”). Keiner der Lehrer durfte mehr andere Bücher verwenden (Bacigalupi, Fossati 1986, S. 191-231; Ascenzi, Sani 2009, S. 22-31; Montino 2005; Montino 2007; Morandini 2008; Sani 2008).

1928 trat Gentile vom Obersten Rat für den Öffentlichen Unterricht, einem beratenden Organ des Ministers, zurück. Der Grund war sein Protest gegen Minister Belluzzo, der die technischen Schulen gegenüber dem klassischen Lyzeum bevorzugte. Letzteres, ausgesprochen humanistisch und auf das Studium von Latein, Griechisch und Philosophie angelegt, hatte bei Gentile die zentrale Rolle der Ausbildung der zukünftigen Führungselite erhalten. Dennoch legte Gentile keinen Einspruch gegen die faschistische Reform der Lehrbücher ein, welche die Freiheit der Lehrer und ihrer Schüler nahm (oder diese zumindest beträchtlich einschränkte), und die Schulklasse nicht als einen Raum für das freie geistliche Wachsen und das unbeschwerte und aktive Lernen, sondern als einen Vorbereitungsraum für die Militärcasernen betrachtete. Lombardo Radice hatte Gentile nach dem Gesetzeserlass, der die Anwendung des staatlichen Einheitstextes an den Grundschulen in Kraft treten lies, geschrieben: “Die Reform ist nunmehr tödlich verwundet. Es ist unnötig diese Tatsache zu leugnen. Nach vielen anderen schwerwiegenden, wenn auch weniger offensichtlichen Hieben, war es nunmehr der letzte Schlag” (15 November 1928, Archiv der Stiftung G. Gentile (Rom), Briefwechsel zwischen Lombardo Radice und Gentile).<sup>41</sup>

### **Schlussbetrachtung**

Roberto Sani und Anna Ascenzi haben jedoch herausgestellt, dass neben dem existierenden Bruch zwischen dem pädagogischen Projekt der idealistischen Aktivisten des Jahres 1923 und dem Einheitstext des Jahres 1930 auch Elemente der Kontinuität vorliegen: die Zentralisierung der Lehrwerkkontrolle, die 1923 in die Wege geleitet worden war, schuf die Voraussetzung für die totale staatliche Kontrolle der schulischen Verlagshäuser von Seiten des “erzieherischen Staats” (über den erzieherischen Staat siehe: Turi 2000). Auf gleiche Weise legten der bereits seit 1923 zugeschriebene Primat der nationalen Erziehung, der Kult des Vaterlandes und der Gefallenen, die Verherrlichung des Ersten Weltkrieges als letzter Krieg des Risorgimento und der Sozialkonservatismus innerhalb der zugelassenen Bücher den

---

<sup>41</sup>Das Gesetz wurde am 7. Januar 1929 erlassen. Der Einheitstext wurde zum Schuljahr 1930-31 an den italienischen Schulen eingeführt.

Grundstein für den erzieherischen Vorschlag des faschistischen Einheitstextes. Letztendlich lässt sich festhalten, dass die positiven Auswirkungen der Reform der Lehrbücher des Jahres 1923 nicht gänzlich vom Faschismus zerstört wurden. Der Verlegermarkt wurde, wie bereits gesagt, grundlegend erschüttert. Die Verleger, die daraus als Sieger hervorgingen, blieben dies bis in die 50er Jahre. Die Autoren, die den erzieherischen Ideen Lombardo Radices und Gentiles anhängen, veröffentlichten weiterhin Lehrbücher, die nach dem Ende des Faschismus wiederaufgenommen und wieder aufgelegt wurden, allerdings ohne die lobenden Seiten des Regimes (Ascenzi, Sani 2005, S. 31-32).

Das erzieherische Projekt von Croce, Gentile und Lombardo Radice fügte sich dem Neidealismus ein. Die pädagogische Auffassung und der Begriff von Staat und Mensch der drei Intellektuellen waren jedoch nicht ohne Differenzen, so dass die drei Freunde eine unterschiedliche Reaktion gegenüber dem Faschismus zeigten. Lombardo Radices Erziehungsidee und Kindbegriff brachten Neidealismus und Reformpädagogik zusammen, und in den zwanziger Jahren verwirklichten sie die beste Pädagogik der Zeit, die in Schulbüchern nach dem Faschismus wieder aufgenommen wurde.

#### **Literatur:**

ASCENZI, Anna, SANI, Roberto (Hrsg.). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero, 2005. ISBN 88-343-1185-X.

ASCENZI, Anna, SANI, Roberto (Hrsg.) *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della seconda Guerra mondiale*. Macerata: Alfabetica, 2009. ISBN 978-88-902509-4-1

BACIGALUPI, Marcella P. FOSSATI, Pietro. *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia, 1986. ISBN 88-221-0289-4.

BARAUSSE, Alberto (Hrsg.). *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile*. Macerata: Alfabetica, 2008. ISBN 978-88-902509-9-6.

CHARNITZKY, Jürgen. *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922-1943)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994. ISBN 3484820799 (Italienische Übersetzung *Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*). La Nuova Italia: Milano 2001. ISBN 88-221-0224-X.

CHIOSSO, Giorgio. *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*. Brescia: la Scuola, 1983. ISBN 88-350-7291-3.

CHIOSSO, Giorgio. Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani». In *History of Education & Children's Literature*, 2006,1, S.127-139. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).

- CHIOSSO, Giorgio (dir.). *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Bibliografica, 2008. ISBN 978-88-7075-658-6.
- CHIOSSO, Giorgio. *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: Franco Angeli, 2013. ISBN 978-88-204-2174-8.
- FAVA, Sabrina. *I libri di lettura e la Riforma Gentile*, in G.Chiosso (dir.), 2008, S.XIII-XXX.
- GALFRÈ, Monica. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma Bari, Laterza, 2005. ISBN 88-420-7796-8.
- GENTILE, Giovanni. *La riforma della scuola in Italia*. CAVALLERA, Hervé (Hrsg.), "Opere complete di Giovanni Gentile", Vol. 41, Firenze: Le Lettere, 1989. [BNI] 91-7282.
- GENTILE, Giovanni. *Educazione e scuola laica*. CAVALLERA, Hervé (Hrsg.), "Opere complete di Giovanni Gentile", Vol. 39, Firenze: Le Lettere, 1988. [BNI] 91-7282.
- GIUSTI, Simona. *Una casa editrice negli anni del fascismo. La Nuova Italia (1926-1943)*. Firenze: Olschki, 1983. ISBN 88-222-3141-4.
- LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Lezioni di didattica e ricordi di vita magistrale*. Palermo: Sandron, 1913. [BNI] 1913 8429.
- LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della Scuola del popolo*. Palermo: Sandron, 1925. [BNI] 1925 2838.
- MONTINO, Davide. *Le parole educate. Libri e quaderni fra fascismo e repubblica*. Milano: Selena, 2005. ISBN [ISBN] 88-86267-95-9.
- MONTINO, Davide. Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e scritture scolastiche durante il regime fascista. In *History of Education & Children's Literature*, 2007,2, S.193-216. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online)
- MORANDINI, Maria Cristina. *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*, in CHIOSSO (dir.), 2008, S.LV-LXXIV.
- OLIVIERO, Stefano. *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*. Pisa: ETS, 2007. ISBN 978-88-467-1800-6.
- OSTENC, Michel. *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris 1980. ISBN 2859440208 (Italienische Übersetzung *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981. [BNI] 829439).
- OSTENC, Michel. Il fascismo e la riforma Gentile. Opposizioni e convergenze (1922-1923). In CHIOSSO, Giorgio, DI POL Redi Sante, OSTENC, Michel, PAZZAGLIA, Luciano. *Opposizioni alla Riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi "Carlo Trabucco", Torino, 1985, pp. 9-34.
- PEDULLÀ, Gianfranco. *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*. Bologna: Il Mulino, 1986. ISBN 88-15-00982-5.
- POLENGHI, Simonetta. School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies. In *History of Education & Children's Literature*, 2014, 1, pp.635-648. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online)
- POLENGHI, Simonetta. Text books for elementary schools. Models and languages in Italy from the Austro-German Enlightenment to the present day. In *Researching Paradigms of*

*Childhood and Education*. [CD-ROM], Zagreb: CIP, 2015. S.82-89. ISBN 978-953-7210-79-3.

ROSSI, Rossana Adele. *Idealismo pedagogico e riforma della scuola nella rivista "Nuovi Doveri"*, Cosenza : Periferia, 2002. ISBN 88-87080-55-0.

SANI, Roberto. The "Fascist reclamation" of textbooks from the Gentile reform to the School Charter of Bottai. In *History of Education & Children's Literature*, 2008, 2, pp.305-335, ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online)

SASSO, Gennaro. *Benedetto Croce*. Napoli: Bibliopolis, 1994. ISBN 88-7088-368-X

SASSO, Gennaro. *Le due Italie di Giovanni Gentile*. Bologna: Il Mulino, 1998. ISBN 88-15-06280-7.

SASSO, Gennaro. In margine alla discussione tra "filosofi amici". Un carteggio di Giovanni Gentile con Fausto Nicolini. *La Cultura*, XXIX, 1991, n.1-2, S.3-60. ISBN: 978-88-15-04281-1.

TURI, Gabriele. *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*. Bologna: Il Mulino, 1980. [BNI] 81-11158.

TURI, Gabriele. *Giovanni Gentile. Una biografia*. Firenze: Giunti, 1995. ISBN 88-09-20755-6.

TURI, Gabriele. *Lo stato educatore. Politici ed intellettuali nell'Italia fascista*. Roma Bari: Laterza, 2000. ISBN 88-420-6790-3.

VALLARDI, Antonio. Verso lo Stato editore. *Giornale della libreria*, 29 Mai 1926, N. 22, S. 279.

## Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie

Edvard PROTNER <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Univerza v Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 1 June 2015

Accepted 18 August 2015

Available online

30 September 2015

---

#### *Keywords:*

geisteswissenschaftliche  
Pädagogik, pedagogical  
pluralism, socialist  
pedagogy, Slovenia, one-  
party system

---

E. Protner

Koroška cesta 160 • 2000

Maribor • Slovenija •

Edvard.protner@um.si

---

### ABSTRACT

---

#### *Geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slovenia: between Totalitarianism and Democracy*

When the first university in Slovenia was established in 1919 in Ljubljana, the first professor of pedagogy was Karel Ozvald, a typical representative of *geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Before World War II, Stanko Gogola played also a visible role within this movement as a private docent. In Slovenia, the development of *geisteswissenschaftliche Pädagogik* took place between the two world wars in conditions of theoretical pluralism – reform pedagogy and socio-critical (Marxist) pedagogy made their presence heavy felt. The impression exists that after the war the Communist authorities ensured the dominance of the Marxist pedagogical movement, which for ideological reasons rejected all other pedagogical concepts. However, this perception is not entirely accurate; the truth is that the representatives of the so-called post-war socialist pedagogy criticised *geisteswissenschaftliche Pädagogik* as a bourgeois pedagogical doctrine, although this fails to take into account an article by Ozvald from 1934 in which his views were strengthened by an appeal to Adolf Hitler. Ozvald's pedagogical views cannot be categorised as National Socialist, however this reference illustrates the thin line between the humanistic and totalitarian nature of *geisteswissenschaftliche Pädagogik*. On the other hand, before World War I, the concept developed by Stanko Gogola shared a visible connection to the Christian worldview and he wrote critically about Communism - after World War II he was awarded the position of lecturer of pedagogy at the Faculty of Arts in Ljubljana at a time when the socialist pedagogical doctrine prevailed, although it was obvious that the fundamental tenet of his pedagogical concept had not changed.



Der Wunsch der Slowenen nach einer eigenen Universität wurde erst nach dem Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie und der Gründung des Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen in die Tat umgesetzt. Sie wurde 1919 in Ljubljana gegründet und von Anfang an war die Pädagogik an der dortigen Philosophischen Fakultät, die parallel zur Universität gegründet wurde, beheimatet. Der erste Professor für Pädagogik an der Universität wurde Karel Ozvald – und bis zum Ende des zweiten Weltkriegs war er auch der einzige. Im Jahr 1930 kam noch Stanko Gogala als Leiter des pädagogischen Seminars und Dozent dazu, der aber als Privatdozent an der Philosophischen Fakultät nur auf Honorarbasis beschäftigt war (Vidmar 2009, S. 243). Beide waren Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen auch an deutschen Universitäten dominant war (Blankertz 1982, Krüger 1997). Insbesondere für Ozvald galt, dass er sich in seinen Werken oft auf die führenden deutschen Vertreter dieser Richtung berief, wobei er Eduard Spranger am meisten schätzte (Protner 2002). Gogalas Zugehörigkeit zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist zwar deutlich erkennbar, aber weniger eindeutig (nur selten zitierte er seine Quellen). Bei ihm sind auch Einflüsse des französischen Personalismus zu erkennen (Šmidhofer 2011).

Die Rezeption und Bewertung ihrer Unterrichtsideen aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg war in der slowenische Kultur- und Bildungssphäre sehr unterschiedlich. Ozvald starb 1946, die pädagogische Doktrin der Nachkriegszeit lehnte seine Pädagogik von Anfang an als unvereinbar mit der sozialistischen ideologische Ausrichtung ab (Vidmar 2002). Im selben Jahr als Ozvald starb, wurde Gogala zum Professor an der neu gegründeten Abteilung für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät in Ljubljana berufen. Bis 1966, als ihm ein Schlaganfall alle weiteren beruflichen Aktivitäten unmöglich machte, war er in den verschiedensten Bereichen der pädagogischen Sphäre aktiv, in den Jahren 1964 bis 1966 war er sogar der Dekan der Philosophischen Fakultät (Kroflič 2000). Heute zählen sie beide zu den slowenischen pädagogischen Klassikern, aber die Frage nach den Gründen für die Ambivalenz in der Rezeption der beiden (in der sozialistischen Periode) bleibt offen. Die Gründe sind nicht nur in den Eigenheiten der damaligen Zeit zu suchen, in der das Einparteiensystem mit seinem ideologischen Druck die pädagogische Doktrin in die gewünschte Richtung lenkte und außerordentlich stark gegen die westeuropäische bürgerliche pädagogische Tradition der Vorkriegszeit ausgerichtet war, sondern auch in der theoretischen Konzeptualisierung ihrer pädagogischen Gedanken, deren Ambivalenz sich auch unter den Bedingungen einer parlamentarischen Demokratie erhielt, und in der Anerkennung der Legitimität des theoretischen Pluralismus, die sich nach dem Zerfall Jugoslawiens und den Veränderungen des politischen Systems in den neu entstandenen Ländern ausbildete.

In diesem Artikel wird die Lage der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer beiden Hauptakteure innerhalb des Bildungspluralismus in der Zwischenkriegszeit skizziert, einige noch offene Fragen zum Verhältnis der sozialistischen Lehre und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgezeigt und abschließend auf die auch heute noch unzureichende theoretische Reflexion der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Slowenien verwiesen.



## 1. Umsetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Bildungsdebatten zwischen den beiden Weltkriegen

Ozvald hatte als der einzige fest angestellte Professor für Pädagogik in Slowenien zwischen den beiden Weltkriegen eine äußerst große formale Autorität. Trotzdem waren vor allem Vertreter der Reformpädagogik ihm gegenüber sehr kritisch. Bereits im Jahre 1924 beschuldigte ihn Fran Žgeč (zwischen den beiden Weltkriegen ein typischer Vertreter der Reformpädagogik, aber auch der sozialkritischen Pädagogik), veraltete pädagogische Ansichten zu vertreten, wenn er die Erziehung mit der Arbeit eines Gärtners vergleicht, der die Natur des Kindes kultiviert. Ozvald beschrieb nämlich in einem Artikel aus dem Jahr 1923 den Kern der Erziehung folgendermaßen: „Ein Kind ist, sobald es auf die Welt kommt, wie ein wilder Trieb, dem man zunächst mit dem Veredeln die Säfte verändern muss, wenn aus ihm eine edle Rose werden soll, /.../ und auch im Verlaufe des Jahres muss er immer wieder beschnitten, angebunden und gehegt werden, da er sonst wieder verwildern würde. Der Vorgang des Veredelns eines Kindes nennt man Erziehung; auch die Erziehung ist in ihrem Kern eine Art Kampf mit der Natur des Zöglings“ (Ozvald 1923, S. 5-6). Žgečs Beurteilung des zitierten Gedankens war – berücksichtigt man, dass Žgeč erst etwa ein Jahr zuvor bei Ozvald doktriniert hatte – sehr grob, aber sie illustriert den Widerspruch zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Reformpädagogik. In der Rezension des erwähnten Artikels schrieb Žgeč: „/.../ die Studie /.../ sollte ein akademischer Diskurs sein, dem aber das Grundsätzliche fehlt, nämlich – die wissenschaftliche Forschung. Deshalb kann sie uns auch keine neuen Entdeckungen und Erkenntnisse vermitteln, sondern wiederholt nur größtenteils bereits bekannte Gedanken und Überzeugungen, die nicht immer gültig sind. So klingt der Vergleich des Kindes mit einem wilden Trieb, den man immer wieder beschneiden, anbinden und hegen muss, ziemlich banal und genügt in keiner Weise mehr den Anforderungen der modernen Pädagogik, die die Erziehung auf einem ganz anderen Fundament aufbaut. Das Kind soll sich alleine durch aktives Handeln, durch Selbstverwirklichung entwickeln und der Lehrer hat kein Recht, es zu beschneiden und nach seinen Vorbildern zu formen“ (Žgeč 1924, Nr. 15, S. 1).

Viel tiefer als dies ist im slowenischen pädagogischen Bewusstsein aber die Polemik über die „neue“ und „alte“ Schule verankert, die im Jahr 1928 zwischen Ozvald und Anton Osterc, dem typischsten Vertreter der Reformpädagogik in Slowenien, ausbrach. Diese Polemik verursachte Ozvald (1928) mit seinem Beitrag „*Neue*“ *Schule*. In der slowenischen Geschichte der Pädagogik etablierte sich die Interpretation, dass Ozvald in dieser Polemik die akademische Pädagogik durchsetzte und sie gegenüber der Lehrerpädagogik (vgl. Schmidt 1969) verteidigte. Ozvald war nämlich der Meinung, dass wegen der aktuellen Spaltung der Kultur, eine grundlegende Schulreform nicht möglich sei, das Bestreben der Lehrer nach einer Schulreform im Sinne der Arbeitsschule bezeichnete er als „pädagogischen Dilettantismus“ und „Demagogie“ (ebd., S. 174). Osterc (1928) antwortete auf diesen Vorwurf folgendermaßen: „Im Misstrauen gegenüber dem Lehrer erinnert der Schreiber [Ozvald –

Anm. E.P.] sehr an die Zeiten Maria Theresias, als den Lehrern von oben für jede Kleinigkeit sehr detaillierte Vorschriften gemacht wurden /.../. Nein, Herr Professor, das Recht auf Arbeit, auch auf wissenschaftliche Arbeit, können wir Lehrer uns nicht absprechen lassen, auch wenn wir nur Lehrer sind!“ (Ebd., S. 259).

Die erwähnte Interpretation ist zwar zutreffend, aber sie unterstreicht nicht deutlich genug die Tatsache, dass es auch um die Gegenüberstellung zweier grundsätzlich unterschiedlicher pädagogischer Paradigmen ging. Für Ozvald (und die geisteswissenschaftliche Pädagogik) ist die Kultur die Quelle für die Formierung des Erziehungsziels. So sprach Ozvald der Arbeitsschule zwar einen bestimmten Wert zu, allerdings nur soweit sie zur Qualität des Unterrichts beitrug, nicht aber zur Erziehung. Die schärfste Ablehnung der Reformpädagogik findet sich in seiner Überzeugung, dass „nämlich die, die sich für eine Art ‚pädagogischen Expressionismus‘ (Kult der kindlichen Ausdrucksfähigkeit) erwärmen, im Sinne die Arbeitsschule wolle den Unterricht aus dem Zentrum an die Peripherie verdrängen und dem Kind überwiegend eine ‚Erlebnisstätte‘ werden, diese, so meine ich – versündigen sich gegenüber grundsätzlichen Kapiteln der pädagogischen Psychologie und sägen an dem Ast, auf dem die Schule sitzt“ (Ozvald 1928, S. 174). Seiner Meinung nach wird keine *neue Schule* gebraucht, da die Erziehungs- und Bildungsstandards (wie sie Ozvald und die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstehen) auch von der *alten Schule* in ausreichendem Maße vermittelt werden können.

Dem gegenüber spricht sich Osterc (1928) für eine Schule als Erlebnisstätte aus als „die reinste Form der Arbeitsschule, /.../ da sie prinzipiell nicht alle Ziele aufzwingt, sondern sie spontan entstehen lässt“ (ebd., S. 261). Die Polemik wurde Anfang 1930 fortgesetzt (Ozvald 1930; Osterc, 1930). Die beschriebenen ideellen Unterschiede vertieften sich und zeigten sich insbesondere im Bezug zur alten Schule, der Ozvald – trotz Kritik – zahlreiche positive Charakteristiken zuschrieb, während sie Osterc im Geist der Reformpädagogik radikal zurückwies.

Bei der Verteidigung der Bildungs- und Erziehungsfunktionen der „alten“ Schule wurde Ozvald auch von Gogala (1930) unterstützt, der das Prinzip „vom Kinde aus“ ablehnte. Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik konnten sich einfach nicht mit der reformpädagogischen Idee, die Natur des Kindes als die Quelle für die Definition des Erziehungsziels und die Normen des pädagogischen Handelns zu verstehen, anfreunden.

Überraschenderweise kommunizierte und kooperierte Ozvald mit Vertretern der sozialkritischen Pädagogik (marxistische Lehrer), aber er scheint in dieser Beziehung ziemlich naiv gewesen zu sein. Als 1936 links orientierte Lehrer eine Debatte organisierten, deren Prämisse war, dass man zur Bestimmung der schulischen und außerschulischen Aufgaben von Lehrern zunächst die konkreten sozioökonomischen Lebensbedingungen der untersten Schichten untersuchen müsse, wurde auch Ozvald eingeladen. Einer der Organisatoren erinnerte sich folgendermaßen an die Einladung: „Wir haben uns nicht an Ozvald gewandt, um etwas von ihm zu hören bzw. reale Ratschläge für unsere weitere Arbeit zu bekommen, da wir seine ideologische pädagogische Einstellung kannten und sie zurückwiesen. Wir brauchten ihn als autoritären Schutz vor den Machthabern, um uns treffen

zu können (er wurde als „trojanisches Pferd“ gebraucht – wie wir das damals ausdrückten – für eine geplante, möglichst breite Befragung progressiver Intellektueller)“ (Šegula 1974, S. 364). Trotz dieser Einstellung blieb Ozvalds Mitarbeit nicht ohne Spuren. Nach diesem Treffen lud ihn Žgeč (offensichtlich kam es zwischen ihnen zu keinen persönlichen Ressentiments) zur Mitarbeit bei der Erstellung eines Fragebogens für eine empirische Untersuchung des Einflusses der sozialen Bedingungen auf die psychophysische Entwicklung von Kindern ein und Ozvald nahm die Einladung an (was für einen geisteswissenschaftlichen Pädagogen ziemlich ungewöhnlich war) (Žgeč und Ozvald, 1936).

Trotz alledem erkannte Ozvald den ideologischen Hintergrund dieses Pädagogenkreises, was die Erinnerungen eines der führenden Vertreter der jungen links ausgerichteten Lehrer illustrieren. Ozvald hatte ihn eingeladen bei einem Seminar des pädagogischen Vereins in Ljubljana einen Vortrag über Sozialpädagogik zu halten, und der Eingeladene erinnert sich daran folgendermaßen: „Sie wussten, dass ich Marxist bin, und deshalb verwunderte mich die Einladung um so mehr, insbesondere, da Ozvald unter den Universitätsprofessoren in Ljubljana der einzige war, der von der Professorenversammlung forderte, alle marxistischen Werke aus der Universitätsbibliothek zu entfernen. Also, die Einladung für den Vortrag habe ich bekommen, aber Ozvald umkreiste mich und warnte mich, ja nichts Unangemessenes zu sagen. Er bot mir Bücher an, nach denen ich den Vortrag halten sollte“ (Autor, 1988, S. 39).

Gogala distanzierte sich dagegen eindeutiger von den marxistischen Ideen der Lehrer. Obwohl auch er die Bedeutung der empirischen soziologischen Forschung für die pädagogische Theorie anerkannte, erkannte er mit feinerem Gefühl als Ozvald die Gefahr für die Autonomie dieser Theorie. Er verwies darauf, dass das Sammeln soziologischer Daten seinen Ausgangspunkt in pädagogischen und kulturellen Zielsetzungen haben muss und lehnte die grundlegende Hypothese der Vertreter der sozialkritischen Richtung, die glaubten, dass erst veränderte soziale Bedingungen die Grundlage für eine effektive Erziehung seien, entschieden ab. „Wer aber glaubt, dass sich die menschliche Kulturalität selbstständig verändert, wenn sich die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen ändern, der irrt sich genauso wie der, der denkt, dass der Mensch mit steigendem wirtschaftlichem Standard auch sozial erzogen und vornehm wird ...“ (Gogala, 1937/38, S. 201).

Als ein engagierter katholischer Intellektueller war Gogala auch ein Mitglied einer der prominenteren katholischen Fachzeitschriften, in der er Texte über die religiöse Erziehung und Marxismus-kritische Artikel veröffentlichte. Beredt genug sind die Titel: Christentum und Marxismus (Gogala 1931), Entweder das halbe oder das ganze Christentum (Gogala 1933), Die christliche Lebensansicht (Gogala 1937/38a), Aus der Psychologie der christlichen Erziehung: Entspanntheit und Verbundenheit (1935/36). Aber eine Kontroverse mit Aleš Ušeničnik – der führenden katholischen Autorität jener Zeit – zeigt, dass Gogala darauf bestand, die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft zu sehen. Der Auslöser der Polemik war Gogalas Beitrag *Aus der Psychologie der christlichen Erziehung: Entspanntheit und Verbundenheit* (1935/36). Hier hob er hervor, dass die religiöse Bildung allein, also die Kenntnis und das Verständnis der religiösen Wahrheiten noch nicht die „lebendige und starke, die ganze Seele verändernde Lebenserkenntnis und ein vollkommenes Erleben der ewigen

Werte“ (ebd. S. 19), was das Ziel der religiösen Bildung sei, ermögliche. Nach Gogala liege das Problem der religiösen Erziehung darin, dass sie häufig durch Angewöhnung von religiösen Handlungen bzw. religiöse Dressur ersetzt oder überdeckt werde, was zu einem nur äußerlichen, unechten, angelernten, mechanischen und formalistischen religiösen Leben führe. Dieser Diskurs von Gogala hat nach Worten von A. Ušeničnik (1935/36) „mancherorts viel Unbehagen und Widerstand ausgelöst“, und erschien manchen „geradezu modernistisch“ (ebd., S. 133). Im Kontext unseres Diskurses muss hier besonders hervorgehoben werden, dass Gogala seiner Weltanschauung, und in diesem Rahmen auch seinen pädagogischen Prinzipien, ungeachtet des ideellen Kreises, dem er angehörte, treu blieb.

## 2. Unterschiede zwischen Ozvald und Gogala

Obwohl Ozvald und Gogala typische Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind, gibt es zwischen ihnen auch Unterschiede, da sich Ozvald mehr mit Bildung als einem kulturellen Phänomen beschäftigte, während Gogala die Bildung vor allem auf der Ebene der Beziehungen zwischen den Schülern und Pädagogen analysierte. Es gibt einen interessanten Unterschied zwischen ihnen bezüglich ihrer Antworten auf die Frage, ob die Schule das Leben begleiten oder es leiten sollte. Während Gogala argumentierte, dass die Schule seinem autonomen Wesen folgen sollte, das der Lehrer beim Kind pflegen und dadurch auf sein Leben einwirken sollte (Gogala 1933a), war Ozvald der Überzeugung, dass die wesentliche Funktion der Schule die Bildung und nicht die Erziehung sei. Ihm zufolge sei eine funktionale Erziehung wesentlich effizienter als eine intentionale, darüber hinaus entstünden die führenden Ideen nicht in der Schule – die Schule übernehme sie lediglich aus dem Leben (Ozvald 1927). In diesem Sinne äußerte Ozvald im Jahr 1934, als er über die politische Bildung schrieb, auch Zweifel an der Bildungsleistung der Schule und der Lehrer. Die Entwicklung der *richtigen Denkweise* sei ihm zufolge in erster Linie die Aufgabe der Gesellschaft (Familie, Vereine, Jugendverbände, Kirchen ...). Die Grundlage der politischen Bildung sei die Erziehung zum Guten. Das hört sich gut an, aber Ozvald fährt fort: „Das heißt, zunächst einmal muss darauf geachtet werden, dass dem zukünftigen Bürger deutlich wird, was in seinem Leben ‚gottgegeben‘ ist: das Gewissen, der Sinn für Gerechtigkeit, Ehrlichkeit ... oder mit den Worten **Hitlers** (Fettdruck von EP), ‚Stärkung des inneren Menschen‘! Das ist hier das Abc“ (Ozvald 1934, S. 10).

## 3. Rezeption von Ozvald und Gogala in der Nachkriegszeit

Es ist interessant (beinahe unglaublich), wie lange das obige Zitat in slowenischen Fachkreisen (und in der interessierten Öffentlichkeit) unbekannt blieb, gibt es doch unter den slowenischen Intellektuellen aus der Vorkriegszeit so gut wie keine Person, die sich (wie Ozvald) auf Hitler berufen hätte. Das angeführte Zitat wurde in der slowenischen pädagogischen Fachpresse erstmals im Jahr 2000 erwähnt (Protner 2000). Absichtlich wurde dies damals zurückhaltend mit den folgenden Worten kommentiert: „Es wäre inkorrekt und

unfair, wenn man (aufgrund einer – und unseres Wissens nach einzigen – Berufung auf Hitler) Ozvald eine Verbindung zur nationalsozialistischen Pädagogik vorwerfen würde. Eine wissenschaftliche Bewertung seiner Arbeit und seiner Biographie steht noch aus. Außerdem wies Ozvald die Unterordnung der Erziehung unter politische Interessen aufs Schärfste zurück (vgl. Ozvald 1928a)<sup>42</sup> (Protner 2000, S. 42-43). Gleichzeitig wurde darauf verwiesen, dass dieses (tendenziös ausgewählte) Zitat in erster Linie auf die Verlegenheit aufmerksam machen soll, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg begleitete. Es geht um den Vorwurf, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik zahlreiche Theoreme beinhalte, die der Nationalsozialismus problemlos in seine Erziehungspolitik integrieren konnte (Wilhelm 1963, S. 144), und dass einige der führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vor allem E. Spranger und W. Flitner) 1933 Hitlers Machtübernahme begrüßten, da sie in den neuen politischen Umständen günstige Bedingungen für die Verwirklichung ihrer pädagogischen Ideen sahen (vgl. Rang 1989). Diese These ist nicht allgemein anerkannt (Hermann 1989) und auch die Biographien der führenden Vertreter dieser Pädagogik zeigen, dass sie während des zweiten Weltkriegs neutral genug waren, um nach dem Krieg ihre akademischen Tätigkeiten fortführen zu können<sup>42</sup> (vgl. Protner 2000).

Mit einem großen Maß an Sicherheit können wir sagen, dass den Bildungstheoretikern nach dem Krieg Ozvalds Text (mit dem behandelten Zitat) nicht bekannt gewesen sein konnte, da sie das Zitat sonst sicherlich zur Diskreditierung Ozvalds und Illustrierung der

---

42 H. Nohl hat (trotz seiner Opposition gegen den Nazismus) zunächst (als Hitler die Macht übernahm) pädagogische Elemente entdeckt, die vernachlässigt wurden, und ermutigte seine Studenten neue pädagogische Aufgaben zu generieren. Sein Optimismus stieß auf die harte Realität, als er 1937 in den Ruhestand geschickt, sein Lehrstuhl abgeschafft und er 1943 zur Zwangsarbeit verpflichtet wurde. Nach dem Krieg wurde ihm der Lehrstuhl zurückgegeben, er behielt auch das Vertrauen der Bevölkerung und der neuen (auch englischen militärischen) Machthaber (Geißler 1979, S.230). T. Litt war der einzige der führenden Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der nach 1933 Beiträge mit offensichtlich antinazistischen Inhalten veröffentlichte. Informell wurde er schon recht früh daran gehindert, Vorträge zu halten, 1937 ging er dann auf eigenen Wunsch in den Ruhestand. Während des zweiten Weltkriegs war er mit der Opposition und der Widerstandsbewegung verbunden. Nach dem Krieg übernahm er erst den Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie in Leipzig, 1947 dann in Bonn (Klafki 1979, S. 244-245). E. Spranger beschrieb 1961 seine Beziehung zum nazistischen Regime als *schlechten Kompromiss*. Er unterrichtete und forschte bis 1944, als das Regime ihn wegen Kontakten zu Mitgliedern der Widerstandsbewegung für acht Wochen inhaftierte. Nach dem Krieg lehrte er an der Universität Tübingen und war insgesamt im öffentlichen Leben sehr präsent. „Hatte er während der Weimarer Republik noch ein demokratiekritisches Staatsdenken vertreten, so wandte er sich nun überzeugt der Demokratie zu“ (Löffelholz 1979, S.261). W. Flitner hielt in der Zeit des Nazismus Vorträge zu Themen, die vom Regime nicht beanstandet wurden. Später gab er zu, dass das „keine heroische und auch keine sehr ehrenhafte Strategie“ (zit. nach Scheuerl 1979, S. 282) war. Aber er hatte ein gutes Verhältnis zu den Studenten, die Mitglieder der Widerstandsbewegung waren. Nach dem Krieg führte er seine universitäre Tätigkeit fort und nahm aktiv an dem Aufbau des deutschen Schulsystems teil (ebd.). Eine ganzheitliche Analyse des Verhältnisses der deutschen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus führte Eva Matthes durch, die u. a. folgendes feststellte: „Notwendige Überlegungen, ob manche ihrer Argumentationen und Begriffe eventuell mißverständlich oder auch ungenau oder vielleicht sogar antidemokratisch waren und damit von den Nationalsozialisten für ihre Zwecke besonders leicht instrumentalisiert werden konnten, wurden nicht angestellt; diese Begriffe (z. B. Volksgemeinschaft) wurden vielmehr teilweise unkritisch weiter verwendet“ (Matthes, 1998, S. 252).



Rückständigkeit der bürgerlichen Pädagogik genutzt hätten. Die sozialistische Pädagogik der Nachkriegszeit wies zwar bereits 1945 die „deutsche idealistische Pädagogik“, wozu natürlich auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik zählt, zurück, aber die erste (wenn auch noch äußerst bescheidene) kritische Analyse dieser pädagogischen Richtung wurde erst im Jahr 1969 durchgeführt, als Vlado Schmidt, einer der führenden pädagogischen Denker des sozialistischen Gesellschaftssystems in Slowenien, in einem Beitrag die Entwicklung des pädagogischen Gedankens an der Abteilung für Pädagogik der Philosophische Fakultät der Universität Ljubljana analysierte. In diesem Beitrag warf er Ozvalds *Kulturpädagogik* eine akademische Entfremdung vom Gesellschaftsleben und den Bedürfnissen der Arbeiter- und Bauernklasse, sowie die Entfremdung von den Bedürfnissen der Volksschullehrer vor, was sich vor allem in der präsenten Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zeige. Er billigte ihm zwar auch einige Qualitäten zu, aber am Ende der Analyse wies er darauf hin, dass die besten Standpunkte der Kulturpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen von Stanko Gogala entwickelt wurden (Schmidt 1969).

Schon eine oberflächliche Kenntnis der Entwicklung der Pädagogik in der sozialistischen Gesellschaftsform der Nachkriegsjahre macht verständlich, warum Ozvalds Pädagogik abgelehnt wurde und in Vergessenheit geriet. In den seltenen Fällen, in denen er erwähnt wurde, wurde er als konservativer Pädagoge (Strmčnik 1995) dargestellt und auch nachdem unter den neuen politischen Umständen nach der Erlangung der Selbstständigkeit und der Demokratisierung Sloweniens versucht wurde, Ozvald fachlich zu rehabilitieren, stieß dieser Versuch auf eine kritische Zurückweisung (Strmčnik 2003).

Auf der anderen Seite bleibt nach wie vor die Frage offen, wie Stanko Gogala in einer Zeit, die aufgrund des ideologischen Totalitarismus auch als „bleierner Sozialismus“ bekannt war, ohne größere Schwierigkeiten seine Arbeit fortsetzen konnte, und das, obwohl er vor dem Zweiten Weltkrieg sein Konzept eng in Verbindung mit der christlichen Weltanschauung entwickelt und sich kritisch gegenüber dem Kommunismus geäußert hatte. Nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt er unter der Vorherrschaft der sozialistischen Doktrin sogar eine Dozentur für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät in Ljubljana. Es stimmt, dass er sich als Mitglied der christlichen Sozialisten der Widerstandsbewegung anschloss und so in der Nachkriegszeit bei den antifaschistischen Machthabern einen gewissen Respekt erlangte (Kroflič 2000), aber es gab unter den Gleichgesinnten zahlreiche Gegenbeispiele, denen in der Nachkriegszeit ein öffentliches Agieren verboten wurde und denen die Meinungsfreiheit versagt blieb. Des Weiteren ist es wahr, dass die politischen Machthaber und die Schulbehörden in der Nachkriegszeit Gogala gegenüber skeptisch waren: im Studienjahr 1953/54 wurden die Studenten der Pädagogik – Mitglieder der Kommunistischen Partei – dazu aufgefordert, die idealistische und nicht-marxistische Ausrichtung von Gogalas Pädagogik zu enttarnen, was aber ihrerseits mit der Begründung zurückgewiesen wurde, dass „in seinen Vorträgen nichts sei, was nicht sozialistisch und marxistisch wäre, im Gegenteil, er weise ein sehr humanes und demokratisches Verständnis der Menschen und der Gesellschaft, eine außergewöhnliche persönlichen Integrität, soziale Gerechtigkeit und Wohlwollen auf und



sei bereit, seinen Anteil an der Gestaltung einer nicht-ausbeutenden, klassenlosen Gesellschaft zu leisten“ (Strmčnik 1987, S. 315).

### **Schlussfolgerungen**

Gogala veröffentlichte in der Nachkriegszeit bei weitem nicht mehr so viele Schriften wie davor, aber das Vertrauen in die pädagogische Kraft des Lehrers, dessen kulturelle Geistesbildung die humanistische Dimension der Einflussnahme gewährleistet, blieb auch in der sozialistischen Zeit nach dem Krieg als eine Konstante seines pädagogischen Denkens bestehen. Dies illustriert ein Vortrag mit dem Titel „*Meine Pädagogik*“, den er im Jahr 1966 bei einem Treffen der ausgezeichnetsten Lehrer Europas in Padua hielt (Gogala 1970). Gogalas gesamter Bildungsplan und die Tatsache, dass ein Universitätsprofessor für Pädagogik aus einem sozialistischen Land, d. h. aus dem Ostblock, einen pädagogischen Vortrag im Westen hielt, und dass in diesem Vortrag mit keinem Wort die sozialistische Erziehung erwähnt wurde, stattdessen aber der Text voll von Begriffen wie Individualisierung des jungen Menschen, Persönlichkeit, Kultur, menschliche Wärme, Erfahrung usw. ist, zeigt, dass die Vorstellung der Uniformität der Nachkriegspädagogik im Sozialismus nur teilweise gerechtfertigt ist. Gogalas Präsenz und sein Einfluss auf das slowenische pädagogische Denken in der Nachkriegszeit ist ein Beweis für das Vorhandensein eines theoretischen Pluralismus, da man bei ihm sehr leicht die Grundlagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erkennen kann – man kann sogar von einer Kontinuität aus der Vorkriegszeit sprechen, einer Zeit, als diese pädagogische Richtung in vollkommen anderen politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, weltanschaulichen und ideologischen Umständen entstanden war.

Andererseits zeigt die Rezeption von Ozvalds Arbeit in der Nachkriegszeit aber ein ausgesprochen negatives Verhältnis gegenüber dem pädagogischen Denken, das sich vor dem zweiten Weltkrieg auf die theoretischen Ströme aus dem deutschsprachigen Raum stützte – neben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war auch die Reformpädagogik einer scharfen Zurückweisung unterworfen. Das dargestellte Beispiel versucht zu überzeugen, dass der Grund der Zurückweisung nicht nur ideologischen Ursprungs war, sondern auch oder größtenteils fachlicher Natur. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in Slowenien von Ozvald repräsentiert wurde, wurde nicht nur wegen ihres Ursprungs im deutschen Kulturraum, wegen der typischen *bürgerlichen* Pädagogik oder weil sie auf anderen epistemologischen Paradigmen gründete als die vorherrschende sozialistische pädagogische Doktrin zurückgewiesen. Gründe für ihre Zurückweisung müssen auch in den inhaltlichen Stellungnahmen gesucht werden, die eine Abweichung von den demokratischen und humanistischen Standards des pädagogischen Denkens bedeuten könnten. Die Standards, die Gogalas geisteswissenschaftliches Paradigma repräsentierte, waren so universell, dass sie in die vorherrschende pädagogische Doktrin der sozialistischen Zeit integriert werden konnten. Neben der Anerkennung der Spuren und dem Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Zeit der Vormachtstellung der sozialistischen pädagogischen Theorie in

Slowenien bleibt aber die maßgebende Feststellung, dass das Konzept nie eingehend genug analysiert wurde. Einer der Gründe liegt sicherlich in der Tatsache, dass die englische Sprache in der pädagogischen Forschung fast vollständig die anderen Sprachen verdrängte. Das Verständnis für das pädagogische Erbe, das in Slowenien eng mit dem deutschen pädagogischen Denken verbunden ist, wird aufgrund der Sprachbarriere einem immer größer werdenden Kreis der Forschenden immer weniger zugänglich. Auf der anderen Seite hat die sozialistische Pädagogik in Slowenien keinen theoretischen Apparat entwickelt und angewendet, wie das die kritische Pädagogik in der direkten Konfrontation mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Westdeutschland tat. So weit reichte der theoretische Pluralismus auch in Slowenien nicht, weswegen eine ernsthafte theoretische Auseinandersetzung mit dem Erbe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch bevorsteht.

### Literatur:

- AUTOR, Oskar. *Intervju z Jožetom Jurančičem in Martinom Mencejem*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, 1988.
- BLANKERTZ, Hervig. *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982. ISBN 9783881780551.
- GEIßLER, Georg. Herman Nohl (1879 - 1960). In Scheuerl, H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2. Band. München: Beck, 1979, S. 225-240. ISBN 3406040195.
- GOGALA, Stanko. K polemiki o "novi" in "stari" šoli. *Popotnik*, 1930, Vol. 51, S. 262-264.
- GOGALA, Stanko. Krščanstvo in marksizem. *Čas*, 1931, Vol. 26, S. 254-265.
- GOGALA, Stanko. Ali na pol ali celo krščanstvo. *Čas*, 1933, Vol. 28, S. 1-10.
- GOGALA, Stanko. *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica, 1933a.
- GOGALA, Stanko. Iz psihologije religioznega vzgajanja: sproščenost in vezanost. *Čas*, 1935/36, Vol. 30, S. 18-29.
- GOGALA, Stanko. Pedagoška teorija. *Popotnik*, 1937/38, Vol. 59, S. 145-150, 197-201.
- GOGALA, Stanko. Krščanski življenjski nazor. *Čas*, 1937/38a, Vol. 32, S. 161-169.
- GOGALA, Stanko. Moja pedagogika. *Sodobna pedagogika*, 1970, Vol. 21, No. 3, S. 12-24.
- HERRMAN, Ulrich. Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und "Un-Pädagogik" und zur Kritik "kritischer" Historiographie. In Zedler, P./E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989, S. 295-243.
- KLAFKI, Wolfgang. Theodor Litt (1880-1962). In Scheuerl, H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2. Band. München: Beck, 1979, S.241-257. ISBN 3406040195.
- KROFLIČ, Robi. Biografija prof. dr. Sranka Gogale. *Sodobna pedagogika*, 2000, Vol. 51, No. 5, S. 172-176. ISSN 0038 0474
- KRÜGER, Heinz.Herman. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 1997. ISBN 978-3825280925.
- LÖFFELHOLZ, Michael. Eduard Spranger (1882-1963). In Scheuerl, H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2. Band. München: Beck, 1979, S. 258-276. ISBN 3406040195.

- MATTHES, Eva. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-zeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998. ISBN 978-3-7815-0926-9.
- MURŠAK, Janko, VIDMAR, Tadej. Uvod. *Sodobna pedagogika*, 2002, Vol. 53, No. 4, S. 7-10, ISSN 0038-0474.
- OSTERC, Anton. Trnjeva pot "nove" šole. *Popotnik*, 1928, Vol. 49, No. 10, S. 257-262.
- OSTERC, Anton. Kakšna šola torej: stara ali nova? *Popotnik*, 1930, Vol. 51, No. 5-8, S. 138-141.
- OZVALD, Karel. Načelne misli glede izobraževanja osnovnošolskih učiteljev. *Pedagoški zbornik*, 1923, Vol. 21, S.3-16.
- OZVALD, Karel. *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica, 1927.
- OZVALD, Karel. "Nova" šola. *Popotnik*, 1928, Vol. 49, No. 6, 7, S. 145- 149, 173-176.
- OZVALD, Karel. Depolitizacija šole in politična vzgoja. *Popotnik*, 1928a, Vol. 50, No. 1-2, S. 4-6.
- OZVALD, Karel. Poizkus zaključne sodbe o "novi" šoli. *Popotnik*, 1930, Vol. 51, No. 5-8, S. 129-137.
- OZVALD, Karel. O temeljih državljske vzgoje. In Ozvald, K. (Hrsg.), *Pedagoški zbornik*. Ljubljana: Slovenska šolska matica, 1934, S. 7-17.
- PEDIČEK, Franc. Moja hoja za pedagogiko: 1950-2000. Radovljica: Didakta, 2007. ISBN 978-961-6646-67-3.
- PROTNER, Edvard. Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 2000, Vol. 51, No. 5, S. 38-55, ISSN 0038-0474.
- PROTNER, Edvard. Pogledi Karla Ozvalda in Eduarda Sprangerja na univerzitetno izobraževanje osnovnošolskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 2002, Vol. 53, No. 4, S. 52-68. ISSN 0038 0474.
- RANG, Adalbert. Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In Zedler, P. in E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989, S. 263-294. ISBN 978-3892711216.
- SCHEUERL, Hans. Wilhelm Flitner (geboren 1889). In Scheuerl, H. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2. Band. München: Beck, 1979, S. 277-289. ISBN 3406040195.
- SCHMIDT, Vlado. Pedagogika. In Modic, R. (Hrsg.), *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani 1919 – 1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, 1969, S. 206 - 216.
- STRMČNIK, France. Poslovili smo se od staroste slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 1987, Vol. 38, No. 7-8, S. 313-316, ISSN 0038-0474.
- STRMČNIK, France. Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. In Orožen, Martina (Hrsg.). *Informativni kulturološki zbornik. V Ljubljani: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete*, 1995, S. 139-160.
- STRMČNIK, France. Senčne strani Ozvaldove pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 2003, Vol. 54, No. 4, S. 104-124, ISSN 0038-0474.

ŠMIDHOFER, Ana. *Vpliv francoskega personalizma na slovensko katoliško pedagogiko med obema vojnama*, Maribor, 2011, 163 f., magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko, mentor Edvard Protner.

ŠEGULA, P. (1974). Borba za stvaranje jedinstvenog progresivnog učiteljskog pokreta u Sloveniji. V: Cicmil, O. idr. /ur./ (1974). Učesnici i svedoci; Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine. 1. in 2. del. Beograd: Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije. 1974, S. 356 -367.

UŠENIČNIK, Aleš. Še o religioznosti in religiozni vzgoji. *Čas*, 1935/36, Vol. 30, No. 5-6, S. 133-149.

VIDMAR, Tadej. *Damnatio memoriae* ali Ozvaldova pedagogika v luči povojnih kritik. *Sodobna pedagogika*, 2002, Vol. 53, No. 4, S. 18-39. ISSN 0038 0474.

VIDMAR, Tadej. Oddelek za pedagogiko in andragogiko. In *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919 – 2009*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2009, S. 243-261.

WILHELM, Theodor. *Pädagogik der Gegenwart*. 3. Ausgabe. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1963.

ŽGEČ, Fran. Pedagoški zbornik 1923. *Učiteljski tovariš*, 1924, Vol. 64, No. 14, 15, 16, S. 1, 1-2, 1.

ŽGEČ, Fran. / OZVALD, Karel. *Anketne pole o življenju otrok oz. dijakov v Dravski banovini*. Ljubljana, 1936.

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

Ehrenhard SKIERA<sup>a</sup>

<sup>a</sup> 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.<sup>43</sup>

---

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 Ergebenheit nicht ausnützen“ und „wird sich darüber klar, welche Charaktereigenschaften ein Führer haben muss.“ (Montessori 1927, S. 236)

Die „große Ergebenheit“ 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 Ergebenheit“ 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 prästabilierten 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).

## REPORT:

### ISCHE 37, Istanbul 24-27 June 2015. A short report.

Simonetta POLENGHI<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia / Catholic University of the Sacred Heart, Italy

The 37 ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) congress took place from the 24<sup>th</sup> to the 27<sup>th</sup> of June 2015 at Istanbul University. The theme chosen, *Culture and Education*, was indeed a very good one, that allowed many and different approaches and topics. In fact there were 340 participants, 323 paper presentations, 103 sessions and 39 countries represented - numbers that give immediately the idea of the dimension of the event: not only European and of course Turkish scholars, but also historians from the USA, Canada and South America (many from Brazil), from Japan, Taiwan, China, Africa, Australia took part to the Congress.

The questions scholars were asked to answer in the CFP revolved round central problems, like the roles of educational and school reforms in the context of cultural changes and transformations. Cultural elements like languages, religions, symbols, and routines had to be taken into account in the educational processes. The sub-themes of the congress were: cultural paradigms and education; agents of intercultural interaction; language and education; symbols, heroes, stories, and myths; rituals and routines.

The Pre-Conference Workshop, on *The Concept of Transnational*, was held on 23<sup>rd</sup> of June. The Conference itself took place in different buildings of the Istanbul University, an impressive mixture of new premises and ancient buildings, such as the glorious entrance and the Fire Tower, not to mention the nearby astonishing Suleymaniye complex, that the conference speakers could visit in organized tours, which undoubtedly concurred to make us appreciate the cultural richness and beauty of Istanbul. Cultural, religious and economic center, from the Roman Empire to nowadays, the city, with its cultural heritage, was a very appropriate place for the theme chosen.

Ali Arslan, professor of History in Istanbul University, opened the Conference with the first keynote speech, on Turkish educational system from Islamic civilization to Western civilization. This wide issue was then deepened by Mustafa Gunduz, of Yıldız Technical University, Istanbul, who delivered a very interesting picture of Mustafa Satı Bey (1880-1968), a pioneer educator. Loyal Ottomanist first, then leader of Arab Nationalism, hence influent not only in Turkey but also in other Arabic countries and Egypt, Satı Bey modernized

the traditional teacher training, using Western pedagogical thinkers, too. He surely deserved the appellation of “Hero of education”, the title of the round table of the opening session. Adelina Arredondo (Universidad Autonoma del Estado de Morelos, Mexico), member of the ISCHE Executive Committee, gave a brilliant report about women teachers of the post-revolutionary Mexico, who bravely fought against illiteracy in lost and desolated rural areas. Craig Campbell (University of Sydney, Australia), presented the figure of Jean Blackburn, member of the Australian Communist Party and a feminist, and her work to modernize school in the last century. Kate Rousmaniere (Miami University, Oxford, USA) concentrated on Margaret Haley (1861-1939), founding leader of the first American teachers’ union. The roundtable raised a series of questions on the concept of “hero/heroine” of education, on gender stereotypes, on the meaning of the word hero itself.

The other keynote speakers were Tim Allender (University of Sydney, Australia) who focused on feminism in colonial India and stereotypes and mentality in female education, and Fella Moussaoui (El Kechai, Université d’Alger, Algeria) who reflected on French Colonial policy and Algerian élites’ reactions 1830-1962.

One can appreciate the effort to present scholars of different parts of the world, even if the methodologies of these speeches were different (biographies of single persons/social reconstruction of the work of many teachers/ cultural clash and so on).

As above said, 323 papers were presented, in 103 parallel sessions. It is clearly impossible to sum up all the papers, so I will try to follow the main lines, in order to provide the reader with some clues about the most relevant tendencies of the produced researches.

Since the submitted panels involved a previous research plan and an existing cooperation among scholars of different countries, I shall concentrate on them. 18 Panels were submitted, plus those organized by the standing working groups (SWG) of ISCHE.

The SWG *Mapping the Discipline History of Education*, whose convenors were Eckhardt Fuchs, (Georg Eckert Institute, Germany), ISCHE President, Rita Hofstetter (University of Geneva, Switzerland) and Emmanuelle Picard (Ecole Normale supérieure de Lyon, France) is to be pointed out, as producing an important advancement in the very knowledge of history of education. Aim of this SWG is to reflect on the growth and the traits of the discipline from an institutional point of view: reconstructing the institutional foundation (Institutes, departments), communication networks (associations, events, and journals), education of young generations (Ph.D. thesis, curricula, and diploma) and new research methods. The results will be shared via an internationally built database. This is a relevant goal: sufficient to think about the growth and then the contraction of the academic chairs in UK or in Italy, or the situation in post-communist countries. Already in ISCHE 36, in London, important results were acknowledged. In Istanbul, Iveta Kestere and Iveta Ozola, of the University of Latvia, gave information on history of education courses in the Baltic States, Bulgaria, Hungary, Poland, Serbia, Slovenia, and Montenegro; Attila Nobik (University of Szeged, Hungary) showed the changing status of history of education in Hungary from 1990 to 2015, highlighting the contrast between the scientific flourishing of the discipline and its academic weakening, since it has been expelled from teacher training. Particularly interesting, as



testified by the great audience, was the Roundtable on the scientific journals on history of education, chaired by Antonella Cagnolati (University of Foggia, Italy) and Eckhardt Fuchs. Six journals were presented: History of Education (UK), The Nordic Journal of Educational History (Sweden), History of Education & Children's Literature (Italy), Espacio, Tiempo y Educacion (Spain), Themata Istoriastis Ekpaidefsis (Crete) and Historia da Educacao/ASPHE (Brazil). The debate that followed was very stimulating, not only for young researchers. Indeed the question of scientific journals is becoming everywhere compelling. Standardized systems of evaluation, peer review process, open access or paper format, prevalence of national issues, difficulties in publishing when a theme is not in the mainstream: all these questions are relevant and were raised. A useful tool, accessible on-line, is the just published book: *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.), ed.FahrenHouse, Salamanca, 2015, that provides information on 26 journals of different countries (<http://www.fahrenhouse.com/fh/downloads/connecting-history-of-education-scientific-journals-as-international-tools-for-a-global-world/>).

The SWG *Gender and Education/ Gender, Power relations and education in a transnational world*, convenors Christine Mayer (University of Hamburg, Germany) and Adelina Arredondo, organized three panels. The theme of woman teachers, in particular, was tackled by many participants, not only of the SWG. Two other SWG panels were dedicated to woman teachers: in the French colonial empire and in Latin America. But the question of female education was present in quite a number of other papers, thus confirming the persistence of scholars' interest in it.

The SWG *Teachers Critical Thinking*, convenor Andre Robert (Université Lyon 2, France) purposed three panels in French on French communism, education and critical thinking, 1930-1990; controversies in "New Education" and the Freinet case (1900-1950); antagonistic forms of teachers critical thinking during 20<sup>th</sup> century.

The SWG *Touching bodies in schools*, convenors Diana Vidal (University of Sao Paulo, Brazil), Ines Dussel (DIE---CINVESTAV, Mexico) and Marcelo Caruso (Humboldt Universität, Germany) organized three panels, discussed by Noah Sobe (Loyola University, Chicago, USA). The theme itself may raise some scepticism, in terms of plausibility of a serious research. A more traditional *Education and the bodies* (the general theme of ISCHE 38, which will be held 17-20 August 2016 in Chicago on the campus of Loyola University) may be terminologically more correct. *Touching bodies* seems winking to trendy terms. A research on body *contact* in schools looks rather contradictory, not to say fairly arduous as far as sources are concerned. A Foucault approach is not to be mastered by every scholar, and may also be questioned. A research on body and education, on the other hand, is surely relevant and opens various studies perspectives. The heuristic tangle of the concept *Touching bodies* appears in the papers of the SWG panels, which were very different in methodology and in analysis. Correction of mental illness in Brazilian schools; body representation in Brazilian Scoutism; emotions, nationalism and bodily expressions like civic ceremonies or parades in Chile; hygiene, medicine and schools in Portugal; sexual behaviour, homosexuality

and school education in Brazil in the 1930s; education of girls' bodies in China are certainly interesting issues, but one may fail to see where the *touching of bodies* lies there. Educational rituals and body relations changes between the Ottoman Empire and the Turkish Republic, by Filiz Meşeci Giorgetti (Istanbul University) and the dynamic of self-restraint in early monitorial pedagogy by Marcelo Caruso, were papers which managed to address the research methods in order to fulfil the epistemological question. Questionable, on the other hand, was the paper on school toilets: the fact that school lavatories were designed to prevent touching bodies and preserve privacy seems hardly deserving a study. It is indeed worth to establish when national regulations started to impose internal toilets, but an analysis on interaction of bodies in the school bathrooms may have a limited impact.

As for the submitted panels, some presented more traditional themes and others revolved around new perspectives. The one on *Cultures of synchronization? Historical perspectives on educational rituals and routines*, coordinator: Marcelo Caruso, dealt with an intriguing issue, which was chosen also by many other single scholars (the sub-theme *Rituals and Routines* had in fact attracted many studies and is indeed methodological interesting, too).

The panel *Senses and sense-making: Intersensorial perspectives on education and embodied enculturation*, coordinator: Geert Thyssen (University of Luxembourg), Discussant: Ian Grosvenor (University of Birmingham, UK) faced a difficult task. The paper by Catherine Burke (University of Cambridge, UK) *Designing for touch, reach and movement in post-war (1946-1972) English primary and infant school environments* was very convincing, being based on a solid corpus of sources, not to say on Burke's long experience of school and space, whereas less original were the papers on taste and on smell.

The panel *Visual media as a mode of cultural paradigms* presented papers which were not linked in methodology, probably also because two authors were not historians of education. The panel on *The history of education and the history of emotions: methodological questions from Latin America*, coordinator: Pablo Toro Blanco (Universidad Alberto Hurtado, Chile), discussant: Elsie Rockwell (Centro de Investigacion Y de Estudios Avanzados, Mexico) highlighted interesting issues, using textbooks as primary sources, on hygiene and the rhetoric of fear, on patriotic feeling and on juvenile emotions.

Alongside these panels, which dealt with new topics, others addressed more traditional matters. Two panels were dedicated to *Religion and education*, one coordinated by Annemieke Van Drenth (Leiden University, The Netherland) on Liberal Protestantism, and one by myself, on the challenges religious education had to face in periods of cultural transitions, challenges coming from the State, from new cultural models, from other religions or confessions, in different areas of the Habsburg Empire, in Socialist Hungary and in the Basque Country, during Francoism. Other single papers on religious education were presented in different sessions. Various speeches on Ottoman education deserve to be mentioned, a theme scarcely known in Europe. As for woman education, religious education was confirmed as a main topic of interest.

Similarly, the history of pedagogy appeared very solidly represented by the panel *The new education fellowship as a platform of cultural exchanges. Diffusion vs cohesion strategies*.

(1920---1970), coordinators: Béatrice Haenggeli-Jenni, Rita Hofstetter and Frederic Mole (University of Geneva, Switzerland): all the papers were interesting, but two stood out, those of Maria del Mar Del Pozo Andres and Joan Soler Mata (University of Alcalá and University of Vic, Spain) *Looking at Europe: networks and relations in the Progressive Education Movement in Spain* and of Angelo Van Gorp, Frank Simon and Marc Depaepe (University of Gent and Leuven University, Belgium) *Frictions between New Education Fellowship Protagonists: the Decroly/Montessori "method conflict" in the 1920s and 1930s*. Other single speeches were delivered on pedagogical ideas, by different scholars, in other sessions.

Another very good panel was the one about *The impact of shifting cultural representations of the child on foster-homes educational methods and practices (1950-1980)*, coordinators: Joelle Droux (University of Geneva) and Véronique Czáká (FNS, Switzerland). The cultural shifts in the representation of the child and the consequent changes in child protection and care in the Netherlands from the 1940s to the 1970s were well depicted by Jeroen J.H. Dekker (Rijksuniversiteit Groningen, Netherlands). The situation in Switzerland and in Tyrol was convincingly shown by the other scholars of the panel, in a globally coherent picture. Education and childhood was also the theme of other papers, but not so many as one would expect.

One panel concerned the practices of testing and evaluating in schools between 1800 and 2000, coordinator: Sabine Reh (Humboldt University Berlin, Germany) and Patrick Buhler (University of Applied Sciences North-Western Switzerland). This, too, was an interesting and clear cluster of researches.

Quite a lot of papers revolved around language and education, plus one panel on *Language and Education in Multilingual Nations*. Intercultural education was approached also in the panel about *Intercultural interaction between Japan and the West at the turn of the 19<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century* and another one about Finland.

Culture and education was the core of the panel on *The Role of tradition and heritage in transmitting individual and collective societal values*, coordinator: Sabine Krause. The young scholars Krause and Benita Blessing, both of the University of Vienna, Cristina Cammarano (Salisbury University, USA) and Martin Viehhauser (University of Tübingen, Germany) presented interesting researches on cultural heritage and the impact on education in the early 20th century. Movies as well as an architectural style (*Heimatstil*) were object of the works of Blessing and of Viehhauser, who managed to construct clever and solid papers.

The broad theme *Culture and education* was approached from other points of view in numerous speeches, on journals, associations and textbooks as agents (it deserves to be mentioned at least Carmen Sanchidrian Blanco, of the Universidad de Málaga, Spain) on inclusion (disabled, Holocaust, racism); on democracy and diversity; on education and colonialism; on school and changes during different political regimes. Films and teaching materials were also examined. An interesting panel was dedicated to *Reading materials and methods in France, USA, Brazil, Chile and Mexico (1750---1950)*, coordinator: Elsie Rockwell. Textbooks, literacy and material culture were also themes of other papers, even if

one would expect more attention to these subjects, which have attracted the scholar eyes in many countries.

Mathematics, music and art were also touched. On *Education and art* concentrated the panel coordinated by Ian Grosvenor, where, among the others, Iveta Kestere (University of Latvia) described the School Theatre Movement in Soviet Latvia (1950s – 1980s), explaining how a highly disciplined activity as theatre was actually enjoyed by pupils, and providing a convincing example of new historical analysis on Soviet educational pedagogy.

Lastly, one panel was about *Manual training (1870-1914)* and another one was about the *Creation of “new” citizens from the Late 18<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> century*.

As a general conclusion, one has to stress the presence of many young and well prepared scholars from different countries and the invaluable possibility to meet, share and discuss with colleagues of all over the world as real good points of ISCHE 37 (not to mention the chance of visiting a city as rich of history as Istanbul). The great varieties of sub-themes, allowed by the broadness of the title *Culture and education*, made the conference very rich, but the great number of sessions, held in various buildings, hindered the possibility to hear all what one wanted to, so that one left with the regret of having missed many panels. Not all the speeches were at the same level: I have heard some brilliant ones, many good ones and some poor ones. But this is the case with such a great number of participants. In spite of the fact that they were suggested in the CFP, ancient and medieval history were neglected and there were very few speeches on modern history. The total concentration on 19<sup>th</sup> and especially 20<sup>th</sup> century education is not a good sign: we need specialists who master ancient languages and who can deal with remote past and not only with yesterday.

Finally, the ISCHE Executive Committee was partially renewed. Rebecca Rogers was elected new president after Eckhardt Fuchs. Noah Sobe, who will host ISCHE 38 in Chicago, is the treasurer, and Karin Prim is the Secretary. The other members are still Grace Oluremilekun Akanbi, Adelina Arredondo, Joaquim Pintassilgo, Ian Grosvenor for “Paedagogica Historica” and Diana Vidal.

One last observation has to be made on the economic sustainability for scholars, a topic I have discussed with many colleagues. The global cost (travelling, hotel, the high ISCHE fee) has discouraged quite a few people from answering the CFP. There is in fact a gap between countries: there are states where due to the economic crisis research funds have been cut dramatically. Having to choose among CFP, economic reasons have to be taken into account, especially where there are very scarce possibilities to see the paper published, as for ISCHE Conferences. This is a real shame, for it hinders the strengthening of networks of research. Going to Chicago (ISCHE 2016) or to Buenos Aires (ISCHE 2017) will present prohibitive costs for many of us from Europe, who may have to wait until Berlin (ISCHE 2018).

## BOOK REVIEW:

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*<sup>44</sup>

Milena LENDEROVÁ<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Univerzita Pardubice, Česká republika / University of Pardubice, Czech Republic

Unlike countries in the West of our frontiers, childhood in the Czech historiography is more than a borderline topic; the period after the World War II has not yet been studied at all. Therefore it is a justifiable initiative that a group of researchers under the leadership of Jiří Knapík focused on school age children in Czechoslovakia after the overturn in February 1948, especially in the 1950s and 1960s: a period when “basic postulates of political strategy towards children and youth were formed and remained valid during the whole communist era.” The publication monitors different attitudes to children and youth in a wider context of the Central European development within the Soviet Bloc.

The group of authors determined three thematic units: overall attitude of the communist regime to school children and teenagers, the world of media and reflection of children's world, and the institutional framework in which the young generation lived and was expected world as “the century of the child”, political ideologies such as fascism, nazism, and communism started to use the motif of a child and childhood. This part also underlines and justifies the three essential lines of current research: childhood as a private sphere lived outside the influence of public or official social structures, overall picture of childhood as a (self)representation of the communist regime and finally, subjective perception of childhood as a stage in human life. The three areas then generate a number of questions to most of which the authors found answers, leaving the unanswered ones for the near future (e.g. childhood up to six years).

In the second part of the publication, Jiří Křesťan analyzed two educational acts of 1948 and 1953. He returned to the reform effort of the First Republic and corrected certain myths

---

44 Published by: Ústav historických věd. Slezská univerzita v Opavě. Opava 2014. 207 s., vč. obr. příloh. ISBN 978-80-7510-057-3. (The Institute of Historic Sciences. Silesian University in Opava)

concerning the role of Zdeněk Nejedlý in changes introduced to the educational system after February 1948. The insight into the school reforms shows the gradual degradation of the current educational system and the contents of education.

Major part of the publication focuses on the relationship between the socialist school system and the out-of-school/out-of-class education (see chapters Socialist Education and the so called out-of-school education and School Leisure groups and Clubs). Jiří Knapík thoroughly analyzed a conglomerate of varied organizations starting from youth groups, full-board schools, pioneer organizations and its “jiskra” groups (preparatory groups for young children to enter pioneer groups), youth houses and clubs up to public community work. A common element of the above mentioned institutions was the effort to weaken the influence of family. The author pays attention to children journals as a platform gradually introducing a quality and interesting literature and information to children.

Martin Franc focused on the relationship between political elites and youth in the period of 1948 – 1968, when the communist party declared and promoted the cult of youth. His view does not finish in the 1960s; he also analyzes the opinions and standpoints of young generation (rather teenagers than children) in the 1980s, supporting the idea that most young people had already lost their illusions about the governing party.

Similar tone has the part written by the Slovak researcher Marína Zavadská who describes the youth in the documents of district conferences of the communist party in Slovakia in the 1950s. A highly topical character has the following chapter by Jan Jiráček and Barbora Köpplová entitled *The Offer of TV Programmes for Children in the 1960s*. The authors monitor massive influence of TV on family life rhythm in the 1950s and 1960s in a wider social and political context, paying attention also to the objectives and function of TV for children and young people.

The publication presents the results of a thorough research based on clearly asked questions. Despite the fact that it was written by several authors, the whole unit gives an impression of a compact publication with individual chapters mostly linking to each other. The only exception is Chapter 5 – it is open with an empty conference phrase “the contribution deals with problems of the youth...” (p. 97). Perhaps it would be useful to focus more on personal reflection of the contemporaries: the problem in the submitted form is viewed mostly on the basis of contemporary literature, official resources and press.

At all events, the publication opens new perspectives for the Czech historic research, which is a most welcome initiative.



## REPORT:

### 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<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Univerzita Karlova v Praze, Česká republika / Charles University, Prague, Czech Republic

Seventieth anniversary of the end of World War II became the impetus to convene an international scientific conference entitled *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.* The initiators and organizers were the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius, Prague and the Technical University of Liberec, Faculty of Natural Sciences, Humanities and Pedagogy, Department of Pedagogy and Psychology. The conference was held in June 1 and 2 t the Faculty of Natural Sciences, Humanities and Pedagogy, Department of Pedagogy and Psychology of the Technical University of Liberec. The conference took place under the auspices of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. In addition to organizing institutions the conference was supported also by the Ministry of Education, Youth and Sports, the German-Czech Fund for the Future. At the conference, 53 participants from 13 European countries made their speeches.

The aim of the conference was to present and analyze selected educational concepts of the 20<sup>th</sup> century, which fell for totalitarianism and educational systems that functioned within the totalitarian socio-political systems. A kind of motto of the conference became a presentation

by professor Zdeněk Helus, which focused on the crisis of humanity as a challenge to education. Almost all contributions related one way or another to this topic. Two-thirds of the total meeting time was dedicated to speeches in the plenary, which defined totalitarian and anti-totalitarian education and pedagogy, looking for their sources. In this context, a contribution presented by Professor Ehrenhard Skiera was extremely remarkable. It dealt with selected issues of pedagogy of Marie Montessori and Paul Petrovich Blonskij. The contributor characterized these important representatives of the reform pedagogy as proponents of the authoritarian conception of education that must, according to Skiera, inevitably result in a system of an implicit totalitarian educational state. According to the contributor, both of the concepts in the theoretical and educational level show clear signs of epistemological and structural totalitarianism. In this context, it seems that reform pedagogy should be subjected to a thorough re-examination (as it was the case in the Western European historical and educational research discussion) that would confirm or disprove this statement, because this evaluation casts "a dark shadow" over the reform pedagogy hitherto known as a new paradigm of education, which gave new direction to the former Herbart's pedagogy. As regards the theoretical foundations of the totalitarian pedagogy, a contribution by Andreas Hoffman-Ocon on eugenics attracted the attention, in particular as regards its reflection in teacher journals

Particularly Czech and Slovak participants of the conference expected with interest the speech of Professor Simonetta Polenghi, which dealt with Giovanni Gentile. This representative of Italian idealistic pedagogy was introduced to Czechoslovak pedagogical public for the first time and up to now also for the last time by Josef Hendrich in 1926 (the text *Philosophical movements in pedagogy*) as a remarkable philosopher, who believed in ethical state and therefore viewed the fascist state as the parent entity as a means for reaching higher goals. Hendrich, though he knew about Gentile's admiration for Mussolini, could hardly have guessed what career Gentile would make within the fascist movement. That fact was clarified by S. Polenghi in her speech. She presented Gentile in the role of Minister of Education and author of educational reform in the spirit of normalization and centralization, standardization of textbooks and others. The author expressed well the process of thinking development of Gentile already in the title of her contribution: *Giovanni Gentiles' School Reform between Liberalism and Totalitarianism*.

A similar topic "between totalitarianism and democracy" in the conditions of Slovenia presented Professor Edvard Protner from the University of Maribor. Several other posts dealt with school and out-of-school practice of totalitarian education (Theresienstadt education, the concept of national political education among German youth in Czechoslovakia, educational models developed in women's organizations in Spain, the war and post-war developments in education in the Slovak Republic, Hungary, Poland, GDR). A contribution of Professor Charles Rýdl was of the methodological nature – To the issue of evaluation of education and training in totalitarian regimes.

The first conference day was concluded with the reception of participants in the Liberec Regional Gallery, where two prominent personalities of the world of pedagogy were awarded

J. A. Comenius medals - Professor E. Skiera from the University of Flensburg and Professor S. Polenghi from the Catholic University of Sacro Cuore in Milan. The awarded contributed significantly to a common pedagogical discussion between the former "Eastern and Western" pedagogy after 1989.

Plenary Sessions continued throughout the morning hours of the second day of the conference. In the afternoon it was replaced by panel discussions. There were presented contributions mostly by domestic participants of the conference. Meetings in sections were, as usual, in comparison to the plenary contributions less formal and created an imminent lively discussion.

The conference in Liberec was a remarkable event both in terms of the topic chosen, as well as the number of participants and the number of participating countries. The conference brought not only new knowledge, but it enriched significantly the historical-educational and educational-comparative research. The conference also contributed to the deepening of international scientific cooperation, was an opportunity to establish new contacts in the field of educational science. The greatest success of the conference, however, was undoubtedly the fact that it became a meeting point of experts, mostly university teachers, anyway workers in the field of history of education and pedagogy, who until recently were on "opposite sides" of the Iron Curtain, where they reflected together on problems that led to the loss of human dignity, to the crisis of humanity and they strongly and loudly warned against reckless conduct that would result in a repetition of the disaster whose anniversary we have commemorated this year.

The conference was extraordinary successful. Both organizing institution – the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius, Prague and the Technical University of Liberec, Faculty of Natural Sciences, Humanities and Pedagogy, Department of Pedagogy and Psychology – deserve our great gratitude.

## 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