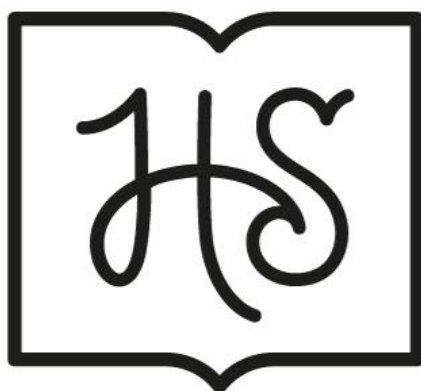


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2020

Ročník / Volume 6

Praha / Prague 2020

Historia scholastica

Č. / No. 1/2020

Roč. / Vol. 6

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

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

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

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

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

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

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

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

Prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

Prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

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

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

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

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

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

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

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

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

Výkonná redaktorka / Executive Editor:

Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatelé / Publishers:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

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

IČ 61387169

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, www.tul.cz

IČ 46747885

ISSN 2336-680X

Historia scholastica journal is published twice a year.

This issue was published on 31st July 2020.

Historia scholastica journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO and ERIH Plus.

EDITORIAL

Can we consider the year 1918 as the break moment or as the reflection of continuity in the pedagogical thinking? Contributions of the international issue of *Historia scholastica* Journal from 2019 were partly dealing with this question. It is obvious that an interest into open discussion of interwar period is in educational sciences in the Central and Eastern Europe considerable as is the discussion of this topic also in the Western Europe still actual. It is very important to reconstruct examples of interwar pedagogical discussion that searched for answers why attacks toward democratic interwar relations and liberal socio-political conditions occurred.

The first issue of *Historia scholastica* Journal of 2020 offers several professional contributions on the above mentioned topic. The article of Simonetta Polenghi brings an important view on problematics of textbooks in the Fascist period in Italy. Similarly the text of Alexander Maier points out the specifics of non-democratic development in conservative Catholic camp for youth education. General view of the interwar pedagogical discussion development brings the analysis of reform-pedagogical discussion in Austria (Gerald Grimm) and today Slovenia (E. Protner). On the examples of these texts it is possible to observe the “conflict” of the interwar philosophical pedagogy. Behind its emphasis on values in education were often hidden very conservative views on human, his or her education and place in the world. In some respect these directions negated democratic and modern tendencies in the interwar period.

Problem of the so-called life reform developed on the example of Poland (by Dorota Pauluk and Dominika Jagielska) and Hungary (by Beatrix Vincze) complements views on education reform, in particular the problematics of sexual education in Poland that is set into the wider context of concept of corporeality and sexual freedom in the interwar period. Similarly, in the Hungarian example is dealt with views on effort of “healthy life” and “healthy education” within the so called garden city and garden school. The article reconstructs Hungarian examples as well as introduces European context within the Hungarian discussion developed. “Empirical” examples of school reform in Slovakia with help of abundant archival sources are reconstructed in the text of Blanka Kudláčová, who points out the specifics of school reform of Slovakian teachers in the Czechoslovakian reform-pedagogical discussion.

The article of Katja Grundig de Vazquez shows the effort of school education reform in a transnational comparison, because on correspondence of W. Rein it deals with transnational transmission of ideas of this pedagogue, who was inclined to the school reform. Similarly, the text of Imre Garai, Zoltán András Szabó and András Németh follows up comparative cultural-historical point of view on the progression of the college and its



pedagogical “tasks” in Hungary with respect to its importance in European educational discussion.

Sections Varia and Discussion are in the *Historia scholastica* Journal 1/2020 very richly represented. Varia brings an interesting view on Comeniological discussion, particularly into history of influence of Comenius’ thinking and work in Germany (Andreas Lischewski) and in Croatia (Štefka Batinić). In section Discussion, the article of Dariusz Stępkowski opens the question how is possible to perceive J. F. Herbart’s work. The author asks whether is possible to interpret Herbart’s pedagogical work in modern or even postmodern comprehension of education. We wish the text invoked wider professional discussion and reactions of other authors.

An international issue of *Historia scholastica* Journal 2020 publishes the texts that are results of historical-pedagogical research in Central and South-Eastern Europe. These research results complement European discussion about interwar school reform and life reform topics in many aspects.

Tomáš KASPER

Markéta PÁNKOVÁ

STUDIES:

Educating the “New Man” in Italian Schools during the Fascist Era. Children’s Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks

Simonetta POLENGHI

ARTICLE INFO

Article history:

Received 5 February 2020
Accepted 26 April 2020
Available online 31 July 2020

Keywords:

Italian Fascism; school textbooks; the Fascist “new man”/“new child”; progressive education; Fascist educational models

S. Polenghi
Catholic University of the Sacred Heart •
Department of Education •
Largo A. Gemelli 1
20123 Milano •
Italy •
simonetta.polenghi@unicatt.it

ABSTRACT

Educating the “New Man” in Italian Schools during the Fascist Era. Children’s Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks

Fascism used different tools and media to educate Italians to be good Fascists, and to present the myth of the “new man”. This myth had a number of different nuances during the twenty years of the regime. The strong educational aim of Fascism pervaded the entire life of Italians and assigned great importance to the education of children and young people. Schools were therefore given a significant role in this process, which grew in intensity during the thirties, with the Empire and the conquest of Ethiopia. School textbooks, with their images, are relevant sources for examining this process. Thanks to the extensive work in revising school textbooks undertaken by the Commission, which had been established by the minister Giovanni Gentile in 1923 and was chaired by Giuseppe Lombardo Radice, only the best books, which included the notion of progressive education and a modern idea of the child, could be published. The search for “the Fascist book” then began, but it was only in 1930 that the State Fascist textbooks replaced by law the previous ones. Nonetheless, an examination of the text and images of various State textbooks reveals a complex mix of traditional educational messages, centred around the Catholic faith, patriotic values and il Duce’s exaltation. It has been noted that the “new man” was initially an anti-liberal and subsequently a “mass-man” [uomo-massa], with no individual identity. Examination of the State textbooks, however, also reveals messages, which were sometimes contradictory (Christian peace and Fascist war, for example). The importance of the family, constantly underlined, undermined the “mass-man” messages. Traditional rural values coexisted with the spirit of modernization.

This article shows how some Fascist educational messages were coherent with traditional ones, and were therefore probably more easily accepted, whereas others were typically Fascist; and how the image of the new child changed.

Introduction

Fascism used different tools to educate Italians to be good Fascists, ranging from parades to cinema, sport to newsreels, exhibitions to newspapers, and architecture to radio. The myth of Mussolini was constructed and symbols were used to elicit emotions (Gentile, 1990; 1993). The school system was gradually involved in this process, its engagement increasing in intensity during the thirties (Ostenc, 1980; Betti, 1984; Charnitzky, 1994). School textbooks, as well as exercise books, serve as relevant sources for examining this process, with historians drawing attention to how they shed light on it. However, if we focus on school textbooks alone, we see that during the twenties the process of the “fascistization” of schools was slower and much less pervasive than one might expect. It was not until 1930 that school textbooks were totally unified under a Fascist stamp. We will examine the main Fascist State textbooks to detect their degree of adherence to the idea of the Fascist “new man” and their relation to previous schoolbooks and educational models. We will examine images, too, to check their meanings and their matching to the messages of the texts.

The Fascist “new man”: A multifaceted concept

Emilio Gentile has clearly shown that as Fascism constituted a revolution, it depended on the building of a new man. Some traits of this new man derived from old traditions (the ethical Roman legionary and the good peasant); some traits were new, responding to the needs of modernity, of anti-middle-class feelings, and of anti-liberal ethics. Militarism, linked to the traditional legacy of the Roman Empire and the fresh memories of WWI, was a typical characteristic of the new man values. The idea of regeneration featured prominently. In this respect, WWI and the *Risorgimento* (the re-birth of Italy during decades of struggle against foreign dominions with the aim of unification) were presented as the origins of the Fascist revolution. Ultimately, the regeneration of Italians and the value of the soldier-citizen favoured sport, gymnastics, an attitude of virile masculinity and the myth of youth (Gentile, 1990; 1993; 2002; La Rovere, 2002; Baris, 2011).

The rebirth of the Italian spirit was strongly connected with youth: Fascism was born as a movement of young people and the new man was young. *Giovinezza* [Youth] was the anthem of the Black Shirts and the symbol of the Fascist boy was Balilla, the boy who apparently started the insurrection of Genoa against the Austrians in 1746 by throwing a stone at the Habsburg soldiers during the War of Austrian Succession (La Rovere, 2002, p. 53; Malvano, 1994, pp. 311–314). Youth organizations, starting from Opera Nazionale Balilla, set up in 1926, rapidly grew and permeated life outside school (Betti, 1984).

Looking at education, we can use Pazzaglia’s analysis (Pazzaglia, 2003) to see exactly how the new man was presented to the young generation. Pazzaglia identifies four periods in the construction of the educational model of the new man:

1. 1921–25: Mussolini’s rise to power. In this phase Mussolini himself was the new man. His biographies, which depicted him as a hero, played an important role in this. The aviator was a symbol of the modern hero and superior man, a dominator who rose above the lowly herd, and Mussolini liked to be represented as an aviator.

2. 1926–29: The birth of the dictatorship. In this phase the philosopher Giovanni Gentile's influence was strong. The initial revolutionary spirit subsided, the ethical State viewed from an idealistic perspective becoming the main protagonist of educational discourse, with its exaltation of the State and its moral and religious functions. The virtues of the new man were sacrifice, devotion, discipline, and faith.
3. 1930–35: The years of consent. The new man took on the clear traits of the “mass-man” [uomo-massa], who had no particular personality of his own, but a collective identity. Sport was seen as a tool to educate, instilling order and discipline.
4. 1936–43: The final dictatorship. In the years of the Second Italo-Ethiopian War, of the Rome-Berlin Axis, of the anti-Jewish laws, and of WWII, the educational discourse was heavily imbued with totalitarianism, colonialism, militarism and racism. The new man was born to be a soldier.

Thus, there was an evolution (or involution) in the idea of the new man during the Fascist era. Ascenzi and Sani have recently examined the evolution of the image of the new child on the covers of a wide selection of school exercise books. The images of children on these covers present the glorification of discipline, of a sense of duty, a spirit of sacrifice, of blind obedience and respect for hierarchies; but until 1930 one also notices an educational approach that seems to favour the dimension of play, of youthful enthusiasm and committed participation, that resembles the joyful image of the child one finds in the best schoolbooks of the time (Image n. 1). From the mid-1930s onwards, the covers show an increasing reference to more virile, warlike virtues (the myth of “heroic youth”) and to an exaggerated nationalism, racial superiority and, ultimately, to the real glorification of war (Image n. 2) (Ascenzi and Sani, 2018). In the exercise books examined by Morandini, the drawings of children also show Roman symbols, weapons and the ever-present Balilla (Image n. 3) (Morandini, 2019).



Image n. 1
Ascenzi and Sani, 2018, p. 264.



Image n. 2
Ascenzi and Sani, 2018, p. 272.



Image n. 3
Morandini, 2019, p. 391.

Educating the new Italian child through school textbooks

The history of school textbooks in the Fascist era has been analyzed by Ascenzi and Sani, who carefully reconstructed the laws and State rules that shaped this sector (Ascenzi and Sani, 2009. See also Montino, 2005; 2007; Fava, 2008; Morandini, 2008. On the previous period, see Barausse, 2008). They also published the minutes and decisions of the National Commissions for the evaluation of school textbooks (1923–28) (Ascenzi and Sani, 2005).

As Premier, Mussolini appointed the famous Neo-Idealistic philosopher Giovanni Gentile as Minister of Education. Over the course of a few months, between 1923 and 1924, Gentile changed the Italian school system with the so called “Gentile Reform” (Ostenc, 1980; Charnitzky, 1994). According to the Neo-Idealistic perspective, teaching was the meeting of two free souls and the teacher had to be free in his/her methods. School textbooks played a key role in the implementation of Gentile’s reforms. Only by changing them could he really change teaching. Convinced of this, he appointed his friend Giuseppe Lombardo Radice, Professor of Educational Theory at the University of Catania, as Ministerial Secretary of elementary schools.

Lombardo Radice wrote new school programs, with new subjects: drawing, religion and regional folk culture, including dialects. He gave space to arts, poetry, and singing. The most important pedagogist of Neo-Idealism, Lombardo Radice was also closely aligned to progressive education. He admired Pestalozzi, Froebel, and J. P. Richter, seeing the child as a free, spontaneous being, with an innocent soul, full of imagination, and loving magic. In 1923 Gentile appointed a National Commission, chaired by Lombardo Radice, to evaluate all school textbooks. In 1924 Lombardo Radice resigned from his ministerial appointments, having developed a strong anti-Fascist belief, but he had managed to complete this great undertaking, and judge hundreds of books. Out of 459 reading books, only 32 passed his tests and were praised for their pedagogical and artistic values, expressive of progressive education; 222 were failed while the others were required to be revised before they could be published. This Commission became a cultural filter and favoured a new image of the child: innocent and spontaneous. The literary models of the Commission were *Cuore* [Heart] and *Pinocchio* (Ascenzi and Sani, 2005, p. 8; Bacigalupi and Fossati, 1986, p. 154). According to the Commission: “The reading school textbook must be beautiful and good, entertaining, organic and lively for its first aim is to educate” (Fava, 2008, p. 16).

The Commission strongly criticized moralism and erudition, and praised books with original stories, that paid attention to the psychology of the characters, with moderate rather than exaggerated feelings. It was also very attentive to the beauty of a book, of its images as well as of the style of its language. The Commission’s evaluation had a very strong impact. Many old publishing houses went through a period of difficulty, and even closed down, with new ones emerging in their place (Chiosso, 2013; Turi, 1995, p. 448; Oliviero, 2007, pp. 87–99; Galfré, 2005). New books were written, by Lombardo Radice’s followers, for elementary schools, and by Gentile’s followers for high schools (Chiosso, 2006, pp. 180–191).

This encouraged the circulation of very good school textbooks, clearly not Fascist, original and fresh, where the children depicted were real: spontaneous and lively, sad and cheerful

(Chiosso, 2006; Bacigalupi and Fossati, 1986; Ascenzi and Sani, 2005). They were often represented as children of middle-class families. See for instance some of the images from two of the best reading books, approved *cum laude*: *Allegretto e Serenella* (1920), by Virigilio Brocchi, a socialist teacher and writer, illustrated by Enrico Mario Pinochi (image n. 4) and Duilio Cambellotti (image n. 5), a famous artist, with a delicate and elegant style, and in later editions by another highly accomplished artist, the Russian Vsevelode Nicoùline; and *Serenità* [Serenity] (1915) by Lucia Maggia, a teacher, poet, and writer for children, illustrated by the same brilliant illustrator, Enrico Mauro Pinochi (image n. 6). These books, being approved *cum laude*, enjoyed a wide success and were used all over in the country (Ascenzi and Sani, 2005).



Image n. 4

V. Brocchi, A. Gustarelli, *L'alba, la storia di Allegretto e Serenella*, Milano, Mondadori, 1921. Illustrator Pinochi.



Image n. 5

V. Brocchi, A. Gustarelli, *Allegretto e Serenella: corso di letture scolastiche – classe seconda*, Milano, Mondadori, 1924, Illustrator Cambellotti.



Image n. 6

Lucia Maggia, *Serenità*, Milano, Mondadori, 1923, Illustrator Pinochi.

With the following Commissions (1925, 1926, 1927, 1928) the first process of ‘fascistization’ began. But it failed: the Ministerial Report of the 1927 Commission stated: “*The school book must be deeply pedagogical and must fit perfectly the historical moment [...]. Hence it needs to inspire passion for heroism and for all the typically manly virtues such as loyalty, courage, work, persevering, unselfishness, honesty, as well as the cult of our fathers’ religion and the respect for authority and hierarchy, without forgetting [...] generosity and being good hearted: feelings and virtues that, awakened and cultivated since childhood and adolescence contribute to really form that way of life and that **new man**, that the Country is expecting from the reformed school. Now many school books, examined by the Commission, lack this Fascist spirit [...] this defect becomes evident for the forced and mechanic intrusion of pages which are false and rhetoric in a pitiful way*” (Ascenzi and Sani, 2005, p. 666).

So while the government was carrying out this gradual fascistization of schools, also altering the Gentile Reform, the schoolbooks were still not sufficiently imbued with the Fascist spirit (Polenghi 2015). The two aforementioned books, for instance, along with many others, did not change much in their post 1923 editions. In *Serenità*, for example, a few pages dedicated to Mussolini were added in 1929 (Bacigalupi and Fossati, 1986, pp.174–177), whereas the text of *Allegretto e Serenella* was not altered at all. New schoolbooks, written after 1923, contained a clearer Fascist message.

The Single school textbook (1930–44): the Fascist child

The lack of Fascist spirit in the elementary school textbooks was patent: inserting a few pages on Mussolini or the heroic deeds of boys would not be enough. The “Fascist reclamation” of textbooks required new books (Sani, 2008). Hence, the Law of 7 January 1929 prescribed the introduction of the so-called Single school textbook [Testo unico di Stato] into elementary schools from 1930–31, videlicet the same book for every class and/or subject. According to the Minister Balbino Giuliano, a friend of Gentile, the inspiring criteria had to be: “1. to bring children into contact with real life; 2. to give children the feeling of this marvellous new meaning of being Italian, thanks to Fascism; 3. to provide a Fascist education which is not ephemeral rhetoric, but which arises naturally from young souls in contact with real life” (Bacigalupi and Fossati, 1986, p. 191).

In these criteria one can see the attempt to preserve Lombardo Radice’s recommendation to write schoolbooks that were close to real life, with images of real children, but imbued with Fascist values. The previous books were too refined, too psychological, too observant of individual differences. Important authors such as Grazia Deledda and Angiolo Novaro and accomplished illustrators such as Pinochi, Cambellotti and Angoletta collaborated on the creation of these new books, but in the Commission there were also politicians.

Our analysis will concentrate on some of these books (being compulsory, they were printed in hundreds of thousand copies) to detect in the texts as well as in their imagery how this pedagogy of the new Fascist child was delivered. The visual pedagogy (see at least Dussel and Priem, 2017) was carefully implemented by the regime propaganda through newspapers, magazines, movies, newsreels, posters, and postcards (Malvano, 1988). The iconic message

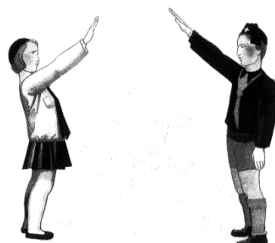
is therefore significant as well, since it was immediate, simple and (often) captivating, and therefore could have a strong impact, especially on children (Gabielli and Montino, 2009, p. 163–169).

In the Primer for the first class of 1930 (Dina Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, Palermo, Poligrafico dello Stato, ed. 1932), the first pages presented the vowels and a child dressed as a Balilla writing “Eia” on a blackboard (image n. 7). This became a cliché we find in all books, with children shouting the Fascist motto coined by D’Annunzio: “Eia, eia, alalà” (Image n. 8). There were photos of il Duce, of the Pope and of the King and Queen. All the other images were drawings. Short religious texts on Jesus (image n. 9), Mary, and guardian angels were interwoven with short texts on Mussolini and patriotism. Traditional themes, such as cleanliness, love, animals, nature, and the loving mother were there, so that the text combined Fascism, the Catholic faith (fully reinstated in schools after Gentile’s school reform of 1923 and Lateran Pacts in 1929) and traditional values and topics for children.



Image n. 7

D. Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1930, p. 7.



Io sono italiana.
Io sono italiano.

Per l’Italia nostra:
eia, eia, eia, alalà!

30



66

Image n. 9

D. Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1930, p. 66.

Image n. 8

D. Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1930, p. 30.

In the new Reader for the first class of 1936 (*Libro della prima classe*, Verona, Mondadori, 1936) we find many pleasant images of joyful children, not very different from the previous books (Image n. 10 – compare with Images n. 5), along with images of the aeroplane (a stereotypical picture, symbolizing dominion over the air, associated with the eagle, the queen of the sky and with Mussolini as an aviator, that is to be found in every schoolbook) (Ricuperati, 1975), and images of Mussolini, Balilla and soldiers (image n. 11). The texts are simple, without difficult words. The topics are still the traditional ones: cleanliness; patriotism; devotion to the Monarchy and il Duce; love of the family (with the mother always caring and working at home until late in the night); and the values of honesty and loyalty. The draining of the Agro Pontino and the foundation of the town of Littoria (now Latina) is presented as a fairy tale, and il Duce a kind of wizard who managed an impossible undertaking. All children aspire to become soldiers, aviators or sailors.

The general tone is mild and sweet, there are no excesses, the atmosphere is serene and the images are pleasant. Fascism is presented as natural, joyful and non-violent, a sort of “tamed” dictatorship, suitable for small children. Mussolini, along with the monarchy, is represented in photos that children could easily recognize. He is depicted as a loving father of all little Italians. The “Eia, eia alalà” shout features on many pages. Catholic and political messages are often put on facing pages (Image n. 12): for instance, the left page is about Easter and the Resurrection while the right-hand page shows a boy (with the Latin name Quirino) buying an exercise book and choosing the one with Mussolini’s photo on the cover – one of the cross references between notebooks and textbooks (image n. 13).

Heroic deeds are also featured: the courage of a peasant boy who saves a girl from drowning is the theme of the last short story.



Image n. 10

Libro della prima classe, pp. 38–39.



Image n. 11
Libro della prima classe, pp. 76–77.

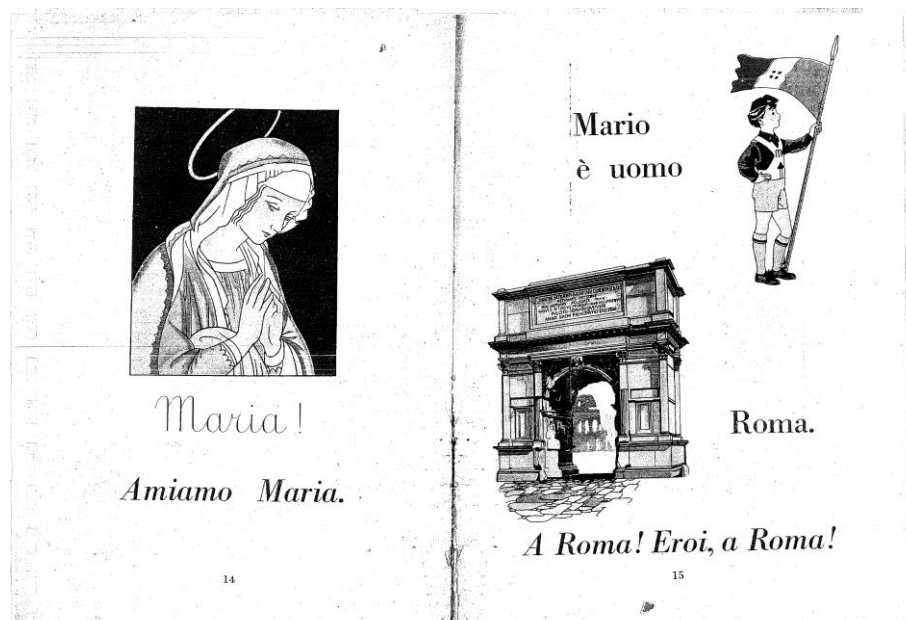


Image n. 12
Libro della prima classe, pp. 14–15.

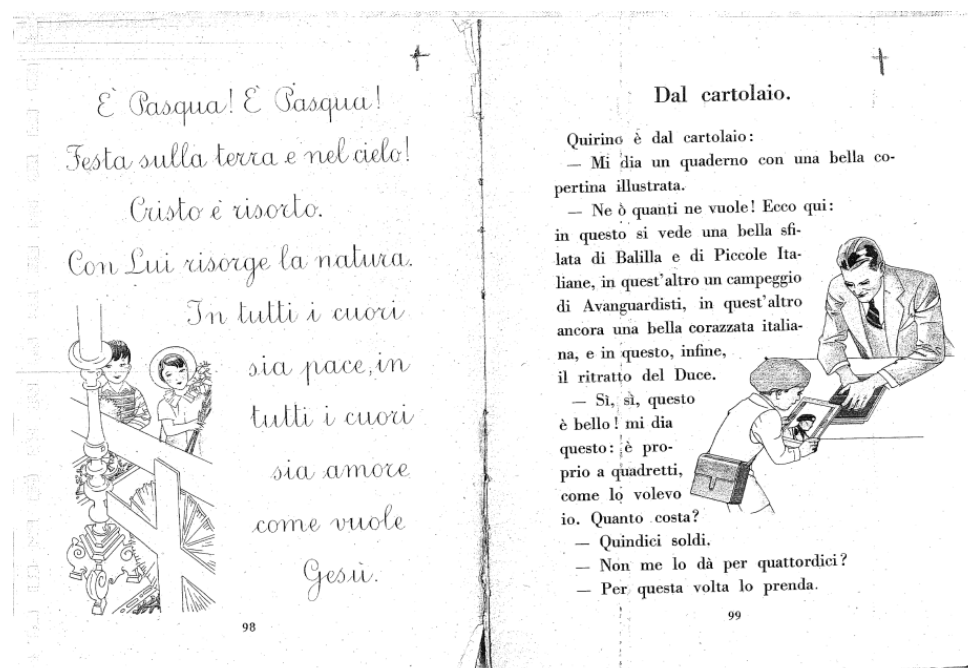


Image n. 13
Libro della prima classe, pp. 98–99.

The Reading book for the second class was written by Ornella, the nickname of Oronzina Quercia Tanzarella, author of a book judged favourably by Lombardo Radice's Commission, who in 1927 published *Giovinanza* [Youth], a reading book with a decidedly Fascist stamp (Bacigalupi and Fossati, 1986, pp. 181–187). Ornella's reading book was finely illustrated by Mario Pompei (O. Quercia Tanzarella (Ornella), *Il libro della seconda classe. Letture*, Firenze, Vallecchi, 1930). Fascism features heavily in the book, which shows children eager to become Balilla and prove their value, but it also presents Catholic subjects, such as Christmas and Easter. The images are pretty, with some pages in colour (image n. 14). Pompei was a skilled stage designer and illustrator, who was inspired by Art Nouveau. He illustrated many children's journals and books, among them *Pinocchio*, so that many pupils would probably recognize his style. The children's faces were round and the colourful drawings resembled those in comics. The young Balilla were cheerful and even when the message of militarization was evident, the graphic treatment of it was so appealing that it managed to disguise any violence within a joyful and childish image – see for instance the final page with the small happy Balilla grasping a pen, while his big and menacing shadow is that of a soldier grasping a bayonet. The shadow is squared, while the Balilla is round like a puppet (image n. 15). On one well-known page, a wise man, who wears a long beard like a wizard, tells the little Balilla that the first, second and third virtue of a child is obedience. The forcefulness of the message is mitigated by the drawing, which resembles a picture from a children's book (image n. 16).



Image n. 14
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, p. 66.



Image n. 15
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, p. 143.



Image n. 16
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, p. 11.

The same can be said, for instance, of the short story about a lying black boy, described as a stupid “savage”, whose lies are easily uncovered by a missionary. The text is racist, but the colonial conquest contains no violence, since it is represented as being among the Church’s good deeds and the picture, again, could have been in a children’s book or magazine (image n. 17). Similarly, the images of the Balillas marching or saluting in greeting, in spite of the sameness of the boys, and therefore the indication of them as a “mass-child” [bambino-massa], give the idea of children playing, smiling happily, rather than being little military soldiers (images n. 18–19.).



Image n. 17
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, p. 117.



Image n. 18
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, cover.



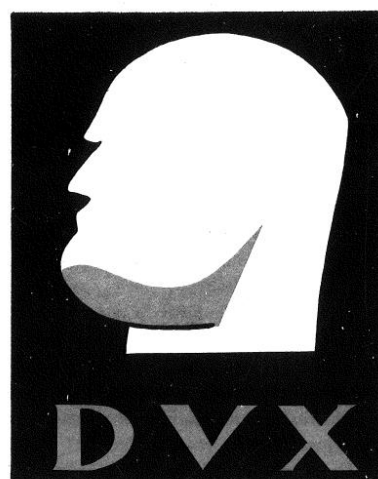
Image n. 19
Ornella, *Il libro della seconda classe*, 1930, p. 113.

As in the book for the first class, the only photos in this book were those of il Duce, the Pope and the Royal Family, as if the pupils had to recognize clearly the highest authorities, who also had to be graphically different from the childish world depicted.

In 1936 Ornella's Reading book for the second class was replaced by one by Alfredo Petrucci, which bore a much more obvious Fascist stamp. It had the emblematic subtitle: "The new Italian". The epigraph was this statement by il Duce: "*You must begin to live according to the style of the very new man. What is this style? First of all work, then discipline, unselfishness, an honest life, loyalty, sincerity, courage.*" In the book you see the serene and prolific family of a peasant: the old parents have children, one is war-disabled (blind), while three of them already have many children of their own. Italy, as in the other books, is always defined as beautiful, for its nature and its artistic heritage. Italy is described as powerful and feared, children are proud to be Italians, and the heirs of ancient Rome. "The new Italian" is a soldier from birth, who serves his country all his life, so as to see Italy bigger, more powerful, and more feared every day. Sport and exercise are important to the new child, to become stronger and healthier. Ethiopia is mentioned, and Mussolini is depicted as a modern hero and superior man, who has the power to make a little deaf-mute pronounce the word Duce, while in the adoring crowd listening to Mussolini in Piazza Venezia. Most of the book's pages are an exaltation of Mussolini and the Fascist State. The monarchy and the element of the Catholic faith are present, too. The book ends with a quote about the new Italian, who is ready to serve Italy "and does not stop, he keeps marching on with his iron will, ready to win every day" (Alfredo Petrucci, *L'italiano nuovo, Letture della 2° classe elementare*, Verona, Mondadori, 1940, p. 191). The images in this book are far removed from Pompei's refined style, but are much more stylized, and resemble the typical Fascist style of posters and visual propaganda (images n. 20–21).



Image n. 20
Petrucci, *L'italiano nuovo*, p. 59.



le orbite profonde poi, il naso, la bocca, il mento robusto. Pareva che volesse imprimer-sene ogni particolare nei polpastrelli e rimodellarlo nella sua memoria. Infine tenne la

Image n. 21
Petrucci, *L'italiano nuovo*, p. 158.

The Reading books for the 3rd, 4th, and 5th classes were structured as novels with a child and his family and/or his classmates as main characters, following the successful models of *Cuore* (*Hearth*), but also of previous school textbooks such as *Giannetto* (*Little John*) (1837), which had echoes of Pestalozzi's *Lienhard und Gertrud*.

The book for the third class was written by Grazia Deledda, a very famous writer who was awarded the Nobel Prize for literature in 1926 (Grazia Deledda, *Il libro della terza classe elementare, letture*. Roma, Libreria dello Stato, 1930). In spite of the author's fame, this book was the one that suffered most criticism and became the first to be replaced. Deledda's book inserted various short stories and texts into the overall framework of the story of a group of school mates, hence resembling *Cuore*. *Cuore*, though, was cruder and more realistic, whereas the tone here was lighter. There was no reference to the family. The simplicity of the book's structure contrasted with the difficulty of the language.

Here, as in *Cuore*, we find the archetypes of the nasty boy and the good-hearted disabled child. Cherubino is the nasty boy, who is ignorant, ugly, a liar, dirty, and who has already failed at school the year before; Anselmo, lame in one leg, is very handsome, clever, cheerful, and the most diligent. In this work however, the figure of the nasty boy is presented with a difference: Cherubino is described differently to *Cuore*'s famous Franti: "*It is not all his fault: partly it's due to nature, which made him ugly and malicious, partly it is due to the life he has. [...] His parents are well-off, but having to spend all day in their shop, they do not look after him. [...] So, he plays with bad boys in the streets*" (Deledda, *Il libro della terza classe elementare*, pp. 7–8). His father hits him, even when he has done nothing wrong. In the end, unlike Franti, who is expelled, Cherubino will move up to the 4^o form. The idea of an irredeemable child was unacceptable to the educational theories of Lombardo Radice, to the Progressive pedagogy and to Deledda.

The main character in the story is Sergio. His father takes him to Predappio, to visit il Duce's birthplace. He tells him about the history of Italy, about the sacrifice of a lame boy who helped the Italian soldiers; about Balilla, Garibaldi, WWI. Italians are described as "the most heroic people in the world". Sergio's world is a rural Italy. Religion features in it but not too heavily. There is a short chapter on the Lateran Treaty. It strikes a patriotic tone, but there is a clear undertone of Fascist ideology. As in *Cuore*, Deledda stresses virtues, good and bad deeds and their consequences. Similarly, there is a message of equality: "*in a school class there are neither rich nor poor; they are all equal and brothers and only the best is the real **signore** [lord]*" (Ibidem, p. 8).

The final message is: Life is difficult, we have to work hard. Do not envy richer children. "It is enough to see a tree, a flower, a star and be near your mother to be happy" (Ibidem, p. 151). The images, by Pio Pullini, are less numerous than in the books for the first two classes and they call to mind traditional children's books (images n. 22–23). The pictures also contain a clear undertone of the concept of Fascism. The pages on history are fully aligned with Fascism, but the reading section is much less strident.

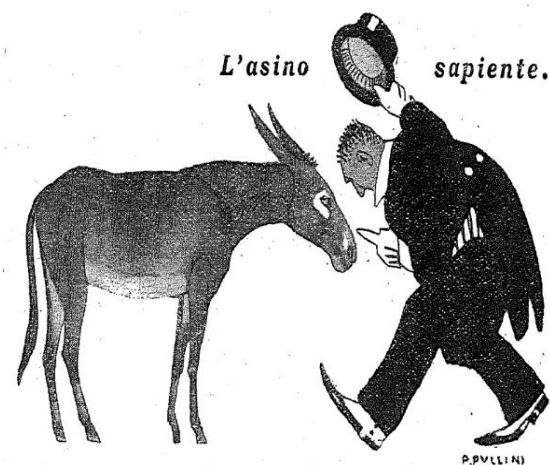


Image n. 22

Deledda, *Il libro della terza classe elementare*, p. 49.

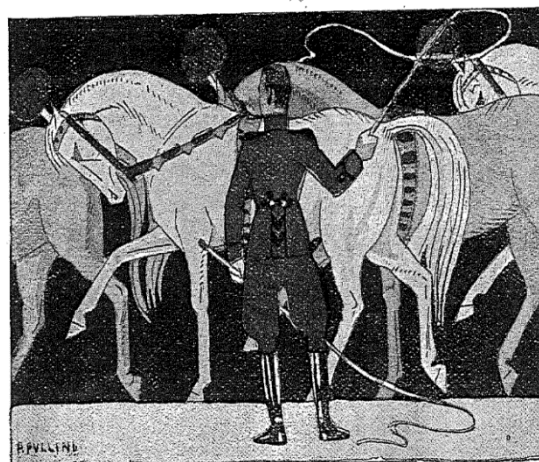


Image n. 23

Deledda, *Il libro della terza classe elementare*, p. 44.

It is unsurprising then that in 1935 Deledda's Reading book for the 3° class was replaced by a heavily Fascist one by Nazzareno Padellaro (N. Padellaro, *Il Libro della terza classe elementare. Letture*, Roma, Libreria dello Stato, 1935). Padellaro was a high-ranking school officer, the author of many school textbooks. Catholic and conservative, he adhered to Fascism with conviction, regarding the State propaganda and the Fascist ideology as the only true means of educating children. He opposed Lombardo Radice's theory of education, progressive education, Montessori and Dewey. He managed to survive the anti-Fascist purges in Republican Italy and was the Minister of Education's chief director (Meda, 2013).

In Padellaro's Reading book the Fascist State is described as a supreme religious entity. Padellaro uses short sentences or slogans that resemble a Futuristic style, far removed from a language suited to children, but close to Mussolini's speeches (Bacigalupi and Fossati, 1986, pp. 219–221). The violent language of early Fascism is also widely used: there are knives, bludgeons and hand-grenades in these pages. The Roman empire is glorified and seen as the ancestor of the Fascist State. From 1936, episodes from the Second Ethiopian war as well as from WWI are included in the book. It is filled with heroic military deeds, which render it quite unbearable and unrealistic. The images are those of a "mass-child", all stereotyped and equal Balillas. The faces are often not visible, to emphasize the effect of massification, or else resemble statues in their fixity (images n. 24–25).

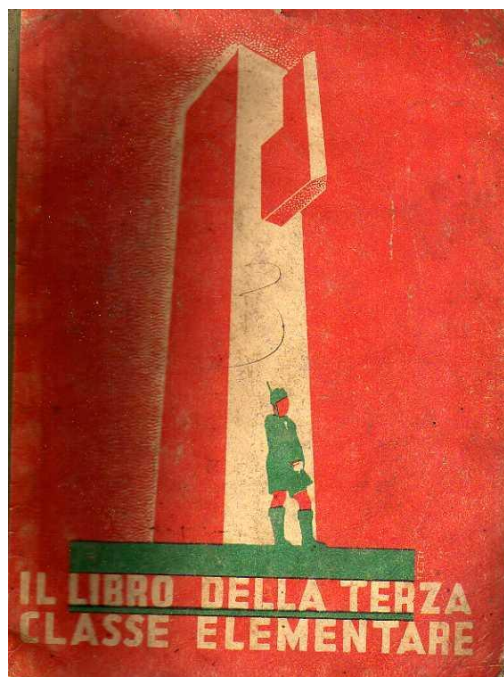


Image n. 24

N. Padellaro, *Il Libro della terza classe elementare* 1935, p. 3.



Image n. 25

N. Padellaro, *Il Libro della terza classe elementare* 1935, cover.

The Reading book for the fourth class was written by Angiolo Silvio Novaro, a rather famous poet and writer (A. S. Novaro, *Il libro della IV classe, letture*, Roma, Libreria dello Stato, 1930). It was revised in 1935. The narrative of the child's family becomes just one of the short stories, much space being given to the heroic deeds of Balillas, which are seen as the effect of a Fascist education, videlicet of a physical as well as moral education: love for Italy and affection for friends, a sense of duty, courage, discipline, pride in being Italian are the relevant values. There is a character who is war-disabled, but his amputation is minor (having lost two fingers). Fascism is presented as a movement of young people and Mussolini's life as a model. Life in the countryside is good – a message we find in many schoolbooks. As in the third class reader, the section dedicated to history is full of stories of Italian martyrs in WWI and of Fascists killed by Communists in the aftermath. In this book there are only a few illustrations and no images of children.

The Reader for the fifth class, *Il Balilla Vittorio*, is considered the best of all the Single school textbooks. It is this book that is closest to the model book Fascism was looking for. The author, Roberto Forges Davanzati, was a journalist, ex-socialist and a war hero, a Fascist who held a high position in the Party, and who was president of the Society of Italian writers and publishing houses, the director of radio propaganda, and a member of the Senate since 1934. The book tells the story of a boy and his family (of eight brothers and sisters). The father is transferred to Rome. This allows Forges Davanzati to dedicate many pages to the capital,

illustrating its beauty. Rome is the city of the Roman Empire, of the Church, of the new Fascist State, that is the heir to the ancient state of Rome and that is at peace with the Church of the Pope.

The model, once again, is *Cuore*. Hence, there are letters from relatives, an expedient that allows the author to show other cities and situations. Vittorio goes on journeys, enabling the author to describe other cities and landscapes, always drawing attention to the greatness of Fascist works and modernizations: the draining of the Agro Pontino marsh, new railway stations, the navy, Albania and Rhodes. The virtues of the good Italian are narrated or shown with exempla by members of the family or other characters. The good Fascist boy is brave but also clever and reflective, ready to act, but not in a blind way, (R. Forges Davanzati. *Il libro della quinta classe. Il Balilla Vittorio. Racconto*, Roma, Poligrafico dello Stato, pp. 94–95). Vittorio lives in a Fascist Italy, so there is no need to stress ideology. The situations are natural and realistic, the participation in and support for Fascism is taken for granted, so the tone is not exaggerated. WWI plays a central role, without any particular rhetoric, but as a key recent event that has affected every family (Juhász, 2009, pp. 245–248). The patriotic message sounds sincere. When in the end Vittorio's family return to their little town, they are happier. Vittorio will study in a school for agriculture: again a message in favour of rural Italy. The images are all photographs, which helps to maintain the realistic tone. As well as pictures of towns, of Rome, and of animals, there are pictures of pupils and of the Grazioli school in Rome, as if Vittorio were a real boy in the capital (images 26–27). The photos of Mussolini show il Duce alongside boys, presenting them with awards, greeting them, giving them gifts (images 28–29). In 1936 the appendix was changed to focus on the Second Ethiopian war. Mussolini's power comes from the people, since he personifies the will of the people. He is a popular hero, like Garibaldi.

Vittorio is a real child, with real emotions and feelings. His family occupies a central place in the book. People believe in Fascist values, which are patriotic but not racist. Forges Davanzati succeeds in merging Lombardo Radice's model with that recommended by Balbino Giuliano in 1929.



Image n. 26

R. Forges Davanzati. *Il Balilla Vittorio*, p. 65.



Image n. 27
R. Forges Davanzati. *Il Balilla Vittorio*, p. 65.



Image n. 28
R. Forges Davanzati. *Il Balilla Vittorio*, p. 224.



Image n. 29
R. Forges Davanzati. *Il Balilla Vittorio*, p. 153.

If in the mid thirties, with the Second Ethiopian war, the school textbooks tend towards militarization, this change becomes total with WWII: between 1939 and 1941 all Single State school books were changed. The militaristic tone is exaggerated, even if there is no reference to the ongoing war: WWI especially, but also the Ethiopian war, and even the Spanish civil war are hammered home, so that whilst the primer and the reading books for the first two classes still leave space for the description of children and the family, the reading books for the upper three classes become an anthology of war episodes (Bacigalupi and Fossati, 1986,

pp. 218–23). As mentioned previously, this change is coherent with the Exercise book covers devoted to the “Heroic youth” deployed on the war fronts, that appeared in the mid-1930s (Ascenzi and Sani, 2018).

Conclusions

The Single textbook was used without enthusiasm. Teachers were critical of it (according to the 1934 Inquiry). Some authors, like Grazia Deledda, deployed a vocabulary that was too complex, and the teachers confessed that they had to use alternative readings, which were more captivating, such as *Pinocchio* or children’s magazines. As late as 1937 teachers were still using other texts alongside the prescribed Single school textbooks. (Bacigalupi and Fossati, 1986, pp. 191–198).

The search for truly Fascist schoolbooks was a never-ending task. But if we remember the initial scheme of the four periods in the ideology of the new man, we can understand why: Fascism was not a static ideology and some traits changed or became more important over time. In all books Mussolini represented the new man, but the accentuation of the “mass-man” contrasted sharply with Lombardo Radice’s model, which managed to survive buried within the texts or in the images.

After 1923, few pages about Mussolini and Balilla were added, but il Duce as the new man featured constantly in the textbooks of the following years. The symbol of the eagle and the aviator were always used so the first model, according to Pazzaglia’s analysis, was ever present in schoolbooks. Indeed it provided a simple and clear model of a real man to be imitated.

An examination of the texts and images in various State textbooks, however, reveals a complex mixture of traditional educational messages, centred around the Catholic faith (which was fully reinstated in schools after Gentile’s School reform in 1923 and the Lateran Pacts in 1929), patriotic values and il Duce’s exaltation. It has been noted that the “new man” was initially an anti-liberal man and then a “mass-man”, with no personal identity. The messages we find in State textbooks also reveal themes which were sometimes contradictory, particularly in the last phase (Christian peace and Fascist war, for example). The importance of the family, which was constantly underlined, undermined the “mass-man” messages. Traditional rural values coexisted with the spirit of modernization. There were only faint signs of modernization seen in women’s educational models, which remained very traditional (emphasizing the good wife and mother).

The pre-Fascist topics of cleanliness, motherhood, and gender education persisted; as did the literary models (*Cuore*), and the moral values of solidarity, obedience, loyalty, and willing pupils. The Single textbook halted the pedagogical revolution led by Lombardo Radice and killed off the new books, replacing the notion of the Neo-Idealistic – progressive child with that of the totalitarian child. However, some traits of that pedagogical revolution managed to survive, especially in the books for the youngest pupils, for whom a joyful style was perceived as more appropriate, or in *Il Balilla Vittorio* (Sani, 2008, pp. 323–324). Somehow, paradoxically, the best books were those which did not forget the lessons of Lombardo

Radice. The goal of educating the “new Fascist child” was differently achieved (or not) – see the above mentioned teachers complaints. Some messages were adapted to a child’s mind, others were not, with the result that the former were probably more persuasive. The images for the youngest pupils took the form of drawings, which were often delicate in style and cheerful in tone. Significantly, the Monarchy, il Duce and the Pope were always portrayed with photos, as if a drawing could diminish their authority. In the schoolbooks for older children we find photos and a prevalence of militaristic themes.

The child in the books approved by Lombardo Radice is a happy middle-class child, who is good but can be naughty, can have problems, but lives a happy city life. The new child in Fascist books is a peasant child, who lives in rural areas, knows that life is hard, but copes with an intrepid heart, like a little soldier (or an ancient Roman). The New man, as E. Gentile has shown, was also a Roman legionary, and a good peasant. The anti-middle-class tone of early and late Fascism is also discernible in the Single school textbook.

The books approved by Lombardo Radice returned with the establishment of the Republic: *Allegretto e Serenella* and *Serenità* were reprinted in 1945 and subsequently (Rebellato, 2008, p. 28).

Literature

ASCENZI, Anna and SANI, Roberto, 2018. The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebooks (1922–1943). *History of Education & Children’s Literature*. Vol. 13, No. 1, pp. 251–278. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).

ASCENZI, Anna and SANI, Roberto, ed., 2005. *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. ISBN 88-343-1185-X.

ASCENZI, Anna and SANI, Roberto, ed., 2009. *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. ISBN 978-88-902509-4-1.

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

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

BARIS, Tommaso, 2011. Il mito della giovinezza tra realtà e retorica nel regime fascista. In: DE NICOLÒ, Marco, ed. *Dalla trincea alla piazza. L’irruzione dei giovani nel Novecento*. Roma: Viella, pp. 185–204. ISBN 978-88-8334-416-9.

BETTI, Carmen, 1984. *L’Opera nazionale balilla e l’educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia. ISBN 88-221-0077-8.

- DUSSEL, Inés and PRIEM, Karin, 2017. The visual in histories of education: A Reappraisal. *Paedagogica Historica*. Vol. 53, No. 6, pp. 641–649. ISSN 0030-9230 (print)/ISSN 1477-674X (online).
- FAVA, Sabrina, 2008. *I libri di lettura e la Riforma Gentile*. In: CHIOSSO, Giorgio, dir. *Teseo Novecento. L'editoria per l'educazione e la scuola dal 1900 al 1943*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 13–30. ISBN 978-88-7075-658-6.
- GABRIELLI, Gianluca and MONTINO, Davide, 2009. *La scuola fascista: istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*; introduced by Monica GALFRÉ. Verona: Ombre corte. ISBN 978-88-95366-43-2.
- GALFRÉ, Monica, 2005. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: Laterza. ISBN 88-420-7796-8.
- GENTILE, Emilio, 1990. Fascism as political religion. *Journal of contemporary history*. Vol. 25, No. 2/3, pp. 229–251. ISSN 0022-0094.
- GENTILE, Emilio, 1993. *Il culto del littorio: la sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza. ISBN 88-420-4140-8.
- GENTILE, Emilio, 2002. L'“uomo nuovo” del fascismo. Riflessioni su un esperimento totalitario di rivoluzione antropologica. In: *Fascismo, storia e interpretazione*. Roma-Bari: Laterza, pp. 235–264. ISBN 88-420-6771-7.
- CHARNITZKY, Jurgen, 1994. *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922–1943)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-82079-9.
- CHIOSSO, Giorgio, 2006. Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani». *History of Education & Children's Literature*. Vol. 1, No. 1, pp. 127–139. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).
- CHIOSSO, Giorgio, 2013. *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: Franco Angeli. ISBN 978-88-204-2174-8.
- JUHÁSZ, Balázs, 2009. La concezione storica del fascismo ne Il balilla Vittorio di Roberto Forges-Davanzati. *ÖT KONTINENS, CINQ CONTINENTS, Les cahiers du Département d'Histoire moderne et contemporaine*, pp. 235–265. ISSN 1589-3839.
- LA ROVERE, Luca, 2002. “Rifare gli italiani”: l'esperimento di creazione dell'“uomo nuovo” nel regime fascista. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. Vol. 9, pp. 51–77. ISSN 1723-9672.
- MALVANO, Laura, 1988. *Fascismo e politica dell'immagine*. Torino: Bollati-Boringhieri. ISBN 88-339-0430-X.
- MALVANO, Laura, 1994. Il mito della giovinezza attraverso l'immagine: il fascismo italiano. In: LEVI, Giovanni and SCHMITT, Jean-Claude, ed. *Storia dei giovani. 2: L'età contemporanea*. Roma-Bari: Laterza, pp. 311–348. ISBN 884204394X.
- MEDA, Juri, 2013. Padellaro Nazareno. In CHIOSSO, Giorgio and SANI, Roberto, dir. *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800–2000)*. Milano: Editrice Bibliografica. Vol. 2, pp. 266–267. ISBN 9788870757279.
- MONTINO, Davide, 2005. *Le parole educate. Libri e quaderni fra fascismo e repubblica*. Milano: Selena. ISBN 88-86267-95-9.

- MONTINO, Davide, 2007. Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e scritture scolastiche durante il regime fascista. *History of Education & Children's Literature*. Vol. 2, No. 2, pp. 193–216. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).
- MORANDINI, Maria Cristina, 2008. *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*. In: CHIOSSO, Giorgio, dir. *Teseo Novecento. L'editoria per l'educazione e la scuola dal 1900 al 1943*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 55–74. ISBN 978-88-7075-658-6.
- MORANDINI, Maria Cristina, 2019. I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938–1942). *Historia y Memoria de la Educación*. No. 10, pp. 383–408. ISSN 2444-0043.
- OLIVIERO, Stefano, 2007. *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*. Pisa: ETS. ISBN 978-88-467-1800-6.
- OSTENC, Michel, 1980. *L'éducation en Italie pendant le fascisme*. Paris: Publications de la Sorbonne. ISBN 2859440208.
- PAZZAGLIA, Luciano, 2003. La Formazione dell'uomo nuovo nella strategia pedagogica del fascismo. In: PAZZAGLIA, Luciano, ed. *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola, pp. 105–146. ISBN 8835015308.
- POLENGHI, Simonetta, 2015. Giovanni Gentile's Schulreform zwischen Liberalismus und Totalitarismus. Von der Revision der Schulbücher (1923) zum „Staatsbuch“ (1930). *Historia Scholastica*. Vol. 1, No. 1, pp. 57–69. ISSN 2336-680X.
- REBELLATO, Elisa, ed., 2008. *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1910–1945)*. Milano: Franco Angeli. ISBN 978-88-568-0109-5.
- RICUPERATI, Giuseppe, 1975. La scuola italiana durante il fascismo. *Rivista di storia contemporanea*. No. 4, pp. 481–505. ISSN 0391-4240.
- SANI, Roberto, 2008. The “Fascist reclamation” of textbooks from the Gentile reform to the School Charter of Bottai. *History of Education & Children's Literature*. Vol. 3, No. 2, pp. 305–335. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).
- TURI, Gabriele, 1995. *Giovanni Gentile. Una biografia*. Firenze: Giunti. ISBN 88-09-20755-6.

Neue Persönlichkeiten für eine neue Gesellschaft. Zukunftsaneignung durch Selbsterziehung in der katholischen Quickbornbewegung während der Weimarer Republik¹

Alexander MAIER

ARTICLE INFO

Article history:

Received 20 February
2019

Accepted 6 April 2020

Available online 31 July
2020

Keywords:

Romano Guardini,
Quickborn youth
movement, self-
-education, Catholicism,
Weimar Republic,
kulturkritik, 'new man',
leader, contingency

A. Maier

Saarland University •
Faculty of Philosophy •
66123 Saarbrücken
Germany •
amaier@mx.uni-
saarland.de

ABSTRACT

New Personalities for a New Society. Appropriation of the Future through Self-education in the Catholic Quickborn Movement during the Weimar Republic

The idea of 'new man' was a big topic in the 'Kulturkritik'-discourse as well as in educational discussions after World War I in Germany. Also the well-educated catholic milieu was engaged in this field. It was a time of great expectations and the protagonists hoped to build a new and better world – especially in the morals department. The precondition of this project was the education of the 'new man'. This article aims to analyse the engagement of the catholic Quickborn youth movement during the 1920s to create this new personality, that was characterized as a leader figure for the youths in the movement itself but in the end also for the whole nation. Important questions are: How did the Quickborn youth movement pick up and modify the existing expectations of a new era for their special context or create their own views about it? How did they appropriate these views of future by self-education? And finally: Why did they operate in this way?

1. Einleitung und Fragestellung

Noch ganz unter dem positiven Eindruck, den die zweite Bundestagung der katholischen Jugendbewegung Quickborn auf der bei Würzburg gelegenen Burg Rothenfels offenbar auf ihn gemacht hatte, schrieb der Theologe Romano Guardini (1885–1968) kurze Zeit später in einem Brief an einen befreundeten Benediktiner die enthusiastischen Worte: „Zuerst war ich auf Rothenfels. [...] All mein Optimismus ist da droben gerechtfertigt worden. Die Menschen, die eine neue Welt bauen, sind da.“² (Maier, 2017, S. 169). Damit brachte Guardini, der nur kurz nach diesem ersten Direktkontakt mit dem Quickborn zu dessen geistlich-geistigem Mentor avancierte, eine Zuversicht zum Ausdruck, die angesichts des für Deutschland negativen Kriegsausgangs, der Novemberrevolution von 1918 und dem damit

¹ This contribution is revised lecture which was presented in Prague, September 2018.

² Gemeint ist der Maria Laacher Benediktiner P. Kunibert Mohlberg.

verbundenen politischen Systemwechsel sowie den sozio-ökonomischen und psychologischen Problemen der Nachkriegszeit verwundern mag. Gleichwohl stand Guardini damit nicht allein. Wie Rüdiger Graf hervorgehoben hat, war eine positive Sicht auf die Zukunft in der Weimarer Republik – insbesondere in der Berichterstattung und der Kommentierung des Zeitgeschehens in der Presse – vorherrschend (2008, S. 112). Graf diagnostiziert daher die Virulenz eines Wendebewusstseins: „Die Erwartung einer ‚neuen Zeit‘ und eines ‚neuen Deutschland‘ bzw. einer neuen Staats- und Wirtschaftsordnung [...] prägte die Erfahrung der Weimarer Republik von Beginn an. Das Gefühl, an einer Zeitenwende zu stehen, war weit verbreitet und konstituierte den Deutungshorizont gegenwärtiger Entwicklungen.“ (S. 143). In ähnlicher Weise hat Thomas Mergel insbesondere dem politischen Handeln jener Jahre die nicht unproblematische Orientierung an einer ‚Erwartungsstruktur‘ bescheinigt (2005). Optimismus und Erwartung verbanden sich mit der Vorstellung, die Gesellschaft auch tatsächlich verändern zu können, sofern man nur Sittlichkeit, Moral, Kultur oder religiöse Gesinnung der Menschen heben könne. Vor diesem Hintergrund gewannen sowohl die Eugenik als auch pädagogische Reformprogramme an Bedeutung. Diesbezüglich konstatiert Graf: „Da man annahm, neue Menschen könnten eine Veränderung der Gesellschaft und der Welt bewirken, ging es in der Eugenik durchaus um eine ‚Wende aller Weltalter‘, und in der Pädagogik herrschte bisweilen eine ‚epochale Denkweise‘, um ‚den neuen Menschen für die neue Zeit [...] zu bereiten‘. Beide Diskurse sind signifikant für die Gestaltungseuphorie der Zeit, weil sie – stärker als das bei früheren Utopien der Fall war – den Menschen selbst zur Verfügungsmasse machten.“ (2008, S. 194).

Die Zeitenwende-Rhetorik wurde auch im religiösen Feld aufgegriffen, wobei insbesondere der Katholizismus nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs und des mit ihm untrennbar verknüpften „furor protestanticus“³ (Gerber, 2012, S. 382) – so eine zeitgenössische Einschätzung – zu einer durchaus selbstbewussten Rolle in der Weimarer Republik fand, deren deutlichste Zuspitzung sicherlich im ‚Siegkatholizismus‘ eines Erich Przywara (1889–1972) lag, der die katholische Kirche als alleiniges Heilmittel gegen die Krisenerfahrungen der Nachkriegsjahre und die Verunsicherungen der modernen Gesellschaft beschwor (Ruster, 1994, S. 76).

Die Quickbornbewegung, die im Folgenden nun im Fokus stehen soll, geht auf die Initiative des lebensreformerisch wie reformtheologisch geprägten Priesters und Pädagogen Bernhard Strehler (1872–1945) zurück, der seine Schüler am Bischöflichen Konvikt in Neiße 1908/09 zur Gründung eines Abstinenzzirkels angeregt hatte. Dieser konnte sich relativ schnell an vielen Schulen im Kaiserreich etablieren und bildete im Kontext der Entwicklung einer nicht am Alkohol orientierten Geselligkeit jugendbewegte Formen aus, die, so Strehler, die Jungen und Mädchen des Quickborn in einem ‚Jugendreich‘ zusammenführen sollten. Damit verbanden sich im Quickborn von Anfang an das reformpädagogische und das religiöse Feld. Die Suche nach der Balance beider Bereiche blieb ein Charakteristikum der Bewegung. In den 1920er Jahren beeinflusste der Quickborn auch die deutschsprachige katholische Jugend in der Tschechoslowakei, so insbesondere den 1920 gegründeten Bildungs- und

³ So formulierte es 1918 der Kapuzinerpater Johannes Chrysostomus Schulte.

Wanderbund Staffelstein, in den sich die sudetendeutschen Quickborngruppen in der Folge auch integrierten (Langhans, 1990, S. 65–67; Kasper, 2016, S. 42–48).

Hier soll nun analysiert werden, wie sich nach 1918 die gesellschaftlich präsente Zeitenwende-Rhetorik im Quickborn niederschlug und wie Zukunft hier formatiert und angeeignet wurde. Dazu dienen folgende Leitfragen: Inwiefern wurden in der Bewegung reformpädagogisch-jugendbewegte Motive aufgegriffen? Wie modifizierte sie diese im Hinblick auf ihren religiös-katholischen Kontext? Wie sah das Idealbild der neuen Persönlichkeit und der neuen Gesellschaft aus? Wie bzw. wodurch sollte die Selbsterziehung der Quickbornerinnen und Quickborner angeregt werden?

2. Zukunftsbilder und Zeitenwende-Rhetorik

Genauso wie die Publikationsorgane der Freideutschen⁴ (Fiedler, 1989, S. 160), hatten auch die Veröffentlichungen des Quickborn das Ende des Ersten Weltkrieges kaum thematisiert – und wenn doch, dann wurden die Kriegserfahrungen spiritualisiert, rationalisiert oder pädagogisiert. Immerhin stellte ein Autor im ‚Quickborn‘, der Zeitschrift der Bewegung, fest, dass durch das Kriegsende neue Herausforderungen entstanden seien. Diese wurden jedoch nicht näher ausgeführt. Auffallend ist der optimistische Grundzug des Beitrags, der einerseits betont, dass die „Jugendseele“ (Wahreck, 1918/19, S. 148) von den Ereignissen unberührt geblieben sei, so dass gerade auch der Quickborn sein Wirken ungebrochen fortsetzen könne. Andererseits drückt der Verfasser seine Zuversicht aus, dass die Einheit des deutschen Volkes als sozialer Körper nicht in Gefahr wäre, wofür gerade auch das Engagement der Jugend Sorge trage (S. 148).

Spätestens mit dem zweiten Quickborntag, der vom 7. bis 10. August 1920 auf der ein Jahr zuvor erworbenen Burg Rothenfels mit rund 1500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattfand, rückte die Diskussion um die Zukunft der Gesellschaft immer deutlicher in den Vordergrund, wenngleich es im Zusammenhang mit dem Einsatz für die Abstinenz auch schon vor und während des Weltkrieges gesellschaftsreformerische Bestrebungen gegeben

⁴ In der Forschung zur Jugendbewegung wird häufig zwischen den freien bzw. freideutschen und den ‚ideologisch‘ gebundenen Gruppen – die sich Kirchen oder politischen Richtungen verpflichtet gefühlt haben – unterschieden. Insbesondere Jürgen Reulecke hat diese Unterscheidung stark gemacht. Für ihn stellt das Bekenntnis zur jugendlichen Autonomie das entscheidende Kriterium für die Zugehörigkeit zur freideutschen Jugendbewegung dar. Die konfessionellen Gruppen hätten ihrerseits lediglich viele Formen von den Freideutschen übernommen (Reulecke, 2013, S. 54). Zwischenzeitlich wird diese Forschungsmeinung zu Recht stark hinterfragt, denn auch die freideutsche Jugendbewegung bzw. der Wandervogel kam nicht ohne gewisse Rückbindungen – etwa an die von der Lebensreform beeinflussten Eltern oder Lehrer – aus (Herrmann, 2006, S. 55–56). Zudem waren die Bünde, die sich 1913 auf dem Hohen Meißner getroffen hatten um dort ihr Bekenntnis zur Autonomie der Jugend zu verabschieden, überwiegend völkisch und antisemitisch orientiert. D.h., sie waren keineswegs frei von den bestimmenden Ideologien jener Zeit. Im Übrigen wurde die Freiheitsformel vom Hohen Meißner schon bald von Pädagogen kritisiert und durch die Marburger Formel (1914) deutlich relativiert (Niemeyer, 2013, S. 71–75, 165 u. 181–183). Für die Zugehörigkeit des Quickborn zur deutschen Jugendbewegung sprechen eine Reihe von Fakten. Zu nennen wären etwa die Selbstwahrnehmung der Quickbornjugend (Kaltenhäuser, 1919/20, S. 104–106) aber auch die Fremdwahrnehmung (z.B. durch den damals bedeutenden Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster, 1869–1966; Foerster, 1923, S. 255). Auch die an sich problematische Quellen-Dokumentation zur deutschen Jugendbewegung von Werner Kindt zählt den Quickborn selbstverständlich dazu (Kindt, 1963).

hatte (Maier, 2018a). Dies hing sicherlich auch mit der Rolle der Älteren im Quickborn zusammen, die bei dieser Tagung auch die Gründung einer eigenen Zeitschrift beschlossen hatten, die stärker ihre Bedürfnisse als Studierende oder sogar schon im Beruf stehende Erwachsene berücksichtigen sollte. Das neue Organ ‚Die Schildgenossen‘, sollte daher stärker eine Kulturzeitschrift, als ein Mitteilungsblatt des Bundes sein. Die Gründung der Zeitschrift markiert zugleich die sich herausbildende Konkurrenz zweier Vorstellungen des Quickborn: Jugendbewegung oder Kulturbewegung (Marmetschke, 2006, S. 293–295).

Die erste Ausgabe der neuen Zeitschrift ‚Die Schildgenossen‘ vom Oktober 1920 dokumentiert die inhaltlichen Diskussionen des zweiten Quickborntages. Es ging dem Quickborn dort um nichts Geringeres, als die Erneuerung des menschlichen Lebens (Liedl, 1920, S. 13) im Allgemeinen und die Wiederbelebung des christlichen Charakters des deutschen Volkes und seine sittliche Reform im Besonderen (Steidle, 1920, S. 18–19). Wenn bisweilen die Rhetorik die nationale Perspektive auf der Basis eines globalen Katholizismus überschritt, indem sogar das Ziel der „Welterneuerung“ (Hörle, 1921, S. 22) ins Auge gefasst wurde, steigerte sich jugendbewegte Zuversicht ins Unendliche. Besonders greifbar werden diese Ziele in einem Kommentar des katholischen Intellektuellen Hermann Platz (1880–1945) zu Geschehen und Atmosphäre des Quickborntages. Dieser konstatierte zunächst kulturkritisch: „Der Krieg und die Ereignisse der Nachkriegszeit haben die Eiterbeule, die in der Großstadt gereift ist, aufbrechen lassen. Das Geld gewinnt im heutigen Schieber-, Wucher- und Protzertum die letzte Bedeutung, die ihm als Symbol der vergangenen Kulturentartung zukommt.“ Daraufhin beschrieb Platz die Zukunftsvision, die auf der Versammlung spürbar gewesen sei und gibt sich zugleich darin sicher, dass die Wende zu einer besseren Zeit nicht nur ersehnt, sondern in einer neuen Haltung und einem neuen Miteinander auch schon spürbar gewesen sei. „Die schicksalshafte Verflochtenheit“ mit den von ihm kritisierten Zuständen, so Platz, „ist unser tiefes Leid und das Ziel unserer heimlichen Sehnsucht ist es, irgendwo an das andere Ufer zu gelangen, wo das neue Seelentum zu sprießen beginnt. Das war mein Erlebnis auf Burg Rothenfels: Diese Abgelegenheit und Erhabenheit waren Leben und Sinn. Da waren junge Menschen, die diese Wirklichkeit brauchten, um ihrem Sein Genüge zu tun. Hier riß der Faden des Alltags ab, hier zerbrach die Allmacht des Geldes, so weit weg, so hoch drüber war es. Hier war Seele an Seele gelehnt, Wille an Wille gereiht und gerichtet, und der Flügelschlag des neuen Geistes war vernehmbar. (...) Die Aufgeschlossenheit und Bereitschaft der Seelen beweisen, daß die Zeit vor einer Wende steht“ (1920, S. 30).

3. Die neue Persönlichkeit: Der Führer/die Führerin

Im Beitrag von Platz klingt zugleich die Vision einer neuen Persönlichkeit an. Denn nur dieser neue Mensch wird in der Lage sein, diese Wende aktiv zu vollziehen und die bevorstehende Zukunft zu ergreifen: „Hier bereiten sich ganze Menschen zu ganzen Taten. Die Welt hat genug der Halbheit. Wie lachte mein Herz, daß hier nicht mehr in Formeln gedacht und auf Kommando gehandelt wird. Die Welt hat genug der Puppen (...). Es ist eine Sehnsucht und eine Richtung deutlich gemacht durch Worte, die aus echter Begeisterung

kommen“ (ebd.). Interessant ist, dass diese neue Persönlichkeit – Platz spricht vom „intensiven, herrischen, monumentalen“ (1920, S. 31) Persönlichkeitstyp –, die im Laboratorium des Quickborn entstehen soll, einerseits als selbstbestimmter Charakter gedacht wird, andererseits sollen diese neuen Menschen durch ein gemeinsames, vom „Flügel Schlag des neuen Geistes“ (1920, S. 30) gewecktes Ziel zu einer Gemeinschaft verbunden sein. Insofern trifft auch für den konfessionellen Quickborn die Analyse Peter Schröders zu, dass die Jugendbewegung „das Ergriffensein junger Menschen von sich selbst (ist), das sich in der Bildungsidee vom neuen deutschen Menschen manifestiert und in der autonomen Institution bündischer Gemeinschaft gelebt wird“ (1996, S. 44–45.). Letztlich ist die hier modellierte neue Persönlichkeit eine Führergestalt, die, so Jürgen Reulecke, für die Jugendbewegung in der Weimarer Republik charakteristisch war (2013, S. 52–57). In den Debatten um das Führerverständnis im Quickborn kristallisierten sich vor allem die Bereitschaft zum Dienen sowie die Tugend der Demut als zentrale Merkmale heraus (Ponschab, 1922, S. 191–192). Exemplarisch dafür steht etwa die Beschreibung der idealen Führerpersönlichkeit von Georg Mahlich von 1921: „In Wahrheit Führer kann daher nur sein der Demütige, der ganz Einfache, der prunkende Worte scheut, der Gütige, der Böses mit Gutem vergilt, der nie verletzt [...], der gibt und empfängt und innen voll Liebe ist, der stets Wachsame, der im Bewußtsein der eignen Schwäche unaufhörlich ringt. – In Wahrheit Führer ist einer nur dann, wenn er nicht mehr sein will als der Bruder aller, wenn er die guten Menschen sucht und sie gern in selbstloser Bewunderung sich zum Vorbild nimmt nur dann, wenn er es selbst nicht weiß, wie sehr und wann er anderen Vorbild ist.“ (1921, S. 146). Wie unschwer zu erkennen ist, orientiert sich das Führerverständnis am Vorbild bzw. der Nachfolge Jesu. Insofern der Einzelne dieses Bild internalisiert und „der ganze Kerl ein ‚imitator Christi‘“ (Spörl, 1923, S. 258) wird, gewinnt die neue Persönlichkeit Kontur. Auch wenn aufgrund der religiösen Rückbindung des Quickborn das Ideal des Führers nicht das des Herrschers aus eigenem Recht sein konnte – einen Typus des Führers, den der spätere austrofaschistische Volksbildner Viktor Winkler-Hermaden (1895–1942) in seiner psychologischen Studie über den Jugendführer von 1927 insbesondere der Jugendbewegung zugeordnet hatte (Janke, 2010, S. 349), so ist der hier konturierte christliche Führer doch keinesfalls ein Schwächling (1927, S. 43). Vielmehr gewinnt seine Führerpersönlichkeit Bedeutung und Kraft durch seine Bezugnahme auf Jesus Christus. In seiner Berufung auf die Objektivität des christlichen Glaubens überbietet der christliche Jugendführer sogar den freideutschen Führertypus, der sich letztlich nur auf seine Subjektivität zu gründen vermag, wenngleich es natürlich auch hier Vorstellungen von evident verstandenen Rückbindungen gab – so etwa das Führercharisma oder die Kampferfahrung im Krieg, die den Wandervogelsoldaten einen quasi mystischen Zugang zum Verständnis des Volkes ermöglicht hätte (Reulecke, 2001, S. 44 u. 81; 2011, S. 162). Damit wird der Quickbornführer auch noch zum „Wegweiser mit Rat und Tat, mit Wort und Beispiel“ (Böer, 1922, S. 4) für die freideutsche Jugend. Dies zeigt, dass die Akteurinnen und Akteure im Quickborn den von freideutscher Seite erhobenen Vorwurf, ihre Unterordnung unter die Autorität (z.B. die der Kirche), wäre „ein Aufruf zum schwächlichen, verantwortungslosen Leichtsin“ und

keinesfalls ein „Zeichen von Kraft“ (Kelber, 1921, S. 114) und Jugendbewegung und Katholizismus würden sich nicht miteinander vertragen (S. 115), einfach zu ihrem Qualitätsmerkmal stilisierten, in dem sie in Gehorsam und Hingabe eine höhere Form von Freiheit sahen. Guardini sprach hier vom ‚schöpferischen Gehorsam‘ (Maier, 2017, S. 176). Dieser, so Guardini, „gibt [...] aus der Fülle heraus; er tut mehr als er muß; er schenkt großmütigen Gehorsam und macht ihn dadurch zur eigenen Schöpfung“ (1920, S. 38), so dass gerade dadurch die freie und starke Persönlichkeit hervorgebracht wird. Die Abgrenzung zu den Freideutschen geht also mit einer Steigerung der eigenen Bedeutung einher, so dass man sagen könnte, der Quickborn verstand sich gerade aufgrund seiner Rückbindung an Autoritäten als die eigentliche oder bessere Jugendbewegung.⁵ Die Bedeutung der Bindung an Autorität statt einer grenzenlosen Freiheit, traf offensichtlich auch die Stimmung der Quickbornjugend und kann daher nicht nur als eine auf Guardini begrenzte Position reduziert werden. Exemplarisch soll auf einen Brief der Quickbornerin Antonie hingewiesen werden. Darin beschreibt sie, dass sie während ihrer Zeit im Wandervogel immer auf der Suche nach der Wahrheit gewesen wäre. Diese habe sie dort jedoch nicht finden können. Daher ist sie froh, mittlerweile zum Quickborn gestoßen zu sein. Sie hält fest: „Ich habe geprüft und bin Quickbornerin geworden. Jetzt besitze ich Christus als Gott, als Führer, als Erlöser. [...] Ich bin froh, daß ich als Quickbornerin einen sicheren Weg habe.“ (Antonie, 1921, S. 107). Dies zeigt die offensichtlich entlastende Funktion einer dezidierten religiösen Bindung. Dass das Ideal der Nachfolge Christi ganz offenbar mit dem Bild des neuen katholischen Menschen im Quickborn vermittelbar war, mag aus heutiger Sicht erstaunen und entbehrt auch nicht einer theologischen Problematik, die jedoch für die damaligen Akteure offenbar so nicht bestanden hat. Vielmehr war gerade die Hoffnung auf eine neue, bessere Zukunft wie der Weg dazu religiös anschlussfähig, mehr noch: Die Rückgewinnung der Souveränität über die im Zuge der Moderne disparat und unverfügbar gewordene Welt schien nur noch religiös möglich (Makropoulos, 1994, S. 201). Da dieses antimoderne Projekt jedoch zugleich unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft stattfand, war es auf die Kooperation mit innerweltlichen, auf Ganzheit und Objektivität zielenden Konzepten angewiesen (Ruddies, 1994, S. 26). In der praktischen Umsetzung z.B. des Führerideals und des damit korrespondierenden Gemeinschaftskonzepts fanden die Quickborner die Möglichkeit aus ihrer Sicht zugleich gesellschaftlich relevante und religiöse Erfahrungen zu machen, die ihnen die Einnahme eines Standpunktes jenseits der ambivalenten Welt ermöglichte. Dadurch konnten

⁵ Über das Verhältnis von Freiheit und Bindung diskutierten wichtige Stichwortgeber aus dem freideutschen Lager mit Guardini. Zwei solcher Dialoge Guardinis – mit Wilhelm Kelber (1901–1967) und mit Max Bondy (1892–1951) – sind dokumentiert (Kelber 1921, S. 113–115; Guardini, 1921, S. 115–120; Guardini und Bondy, 1921/1963, S. 274–302). Eine Doppelmitgliedschaft in Quickborn und Wandervogel wurde durch den westdeutschen Quickborn-Vertretertag 1919 ausgeschlossen. Dies geschah offensichtlich aus religiösen Gründen aber auch, weil der Wandervogel seine ursprünglichen Ideale verraten habe. Der Bericht des Vertretertages hält fest: „Die freideutsche Jugend, anfangs interkonfessionell, ohne religiöse Bestrebungen, ist allmählich von ihrem Hochziel, dem Leben aus innerer Wahrhaftigkeit und eigener Verantwortung abgewichen. Ihre Weltanschauung ist ein Durcheinander von verblaßtem Christentum, Pantheismus und Materialismus.“ (Alumnus, 1919/20, S. 52). Punktueller Kooperationen (Spiele, Feste) zwischen einzelnen Quickborn- und Wandervogelgruppen werden von manchen Stichwortgebern unter bestimmten Bedingungen befürwortet (Rocholl, 1922, S. 36–37).

sie ihre erhofften Zukunftsentwürfe annähernd in religiöse Gewissheit verwandeln und somit auch einen katholischen Führungsanspruch erheben. Diese Entwicklung im Quickborn ist im Kontext eines Wandels katholischer Religiosität insgesamt zu sehen. Diese ließ immer mehr die feminin konnotierte Herz-Jesu-Spiritualität des 19. Jahrhunderts hinter sich und bildete zunehmend und besonders offenkundig in den 1920er Jahren, eine offensive ‚Christkönigsfrömmigkeit‘ mit tendenziell maskulinem Beiklang sowie einem totalitären Führungsanspruch der Kirche aus (Weichlein, 2015, S. 95).

4. Pädagogisierung der neuen Persönlichkeit

Die Umsetzung des Führerbildes versuchte man v.a. durch Selbsterziehung zu erreichen. Die Organe des Quickborn boten in ihren Beiträgen dazu vielfältige Anregungen und veröffentlichten regelmäßig Literaturhinweise und Rezensionen, in der auf geeignete Literatur unterschiedlicher Genres aufmerksam gemacht wurde. Empfohlen wurde etwa Fachliteratur zur Abstinenz und zu Themen der Sozialreform (z.B. Koch, 1913; von Bunge, 1907) sowie Werke mit pädagogischem Inhalt, in denen z.B. die charakterstarke Persönlichkeit thematisiert wurde (z.B. Foerster, 1917; Klug, 1920). Daneben wurde auch auf Romane, wie z.B. auf das in der Jugendbewegung allgemein viel gelesene Kultbuch ‚Helmut Harringa‘ hingewiesen (Popert, 1910). Aber natürlich zählten auch Romane von dezidiert katholischen Schriftstellerinnen und Schriftstellern dazu. Zu nennen wäre etwa der Roman ‚Ritas Briefe‘ (Handel-Manzetti, 1915). Die Hinweise auf spirituelle Literatur (z.B. Br. Bardo, 1916) sowie auf Zeitschriften wie ‚Das Heilige Feuer‘ dürfen nicht vergessen werden. Diese Zeitschrift, in der sowohl antisemitische als auch völkische Beiträge erschienen (Weiss, 2014, S. 90–91), empfahl Strehler insbesondere den älteren Quickbornerinnen und Quickbornern zur Lektüre, wie ein Hinweis deutlich macht: „Es ist seine Art (gemeint ist die Zeitschrift ‚Das Heilige Feuer‘, A. M.), in die Tiefe zu gehen und in die Höhe zu streben. Glaubensinnige Frömmigkeit, Volkstum, Gemeinschaftsleben, Natur und Bildung werden von ihm mit viel Ernst und Eifer gepflegt. Für die oberen Klassen und besonders für Groß-Quickborner ein zuverlässiger Führer in die Aufgaben unserer Zeit.“⁶ (Strehler, 1919/20, S. 114). Daneben gab es in den Publikationsorganen des Quickborn auch negative Buchbesprechungen oder Warnungen vor bestimmter Literatur. So wurde etwa gegen Kriegsende vor den Büchern des Ullstein-Verlages gewarnt, denen u.a. moralische Laxheit vorgeworfen wurde. In einer solchen Warnung heißt es: „Heute sind den meisten Soldaten in der Heimat und in Feindesland, vielen Arbeitern und Arbeiterinnen, vielen Schülern und Schülerinnen diese Romane fast tägliche Geistesnahrung geworden. Und welcher Art sind sie? Eine schwüle Sinnlichkeit kennzeichnet die meisten von ihnen. Seichte sinnliche Anschauungen werden durch sie in breiteste Schichten unseres Volkes getragen. Das wird nun allmählich als eine große Gefahr erkannt. [...] Helft auch ihr diesen Schädling unseres Volkes bekämpfen, d.h. kauft nie ein Ullsteinbuch, auch wenn es einmal harmlos sein sollte, klärt andere über die

⁶ Als Groß-Quickborner wurden seit 1920 die Älteren im Quickborn bezeichnet, die z.B. schon in das Berufsleben eingestiegen waren. Diese Altersgruppe bildete ab 1920 den Älterenbund Groß-Quickborn. Bereits 1924 wurden Jünger- und Älterenbund wiedervereinigt (Bundesleitung, 1924, S. 2).

Ullsteingefahr auf und sucht sie für den Kampf gegen sie zu gewinnen!“⁷ (Eine Aufgabe für Quickborn, S. 133).

Die gelebte Abstinenz und die Werbung dafür, Sport, Spiel, Liturgie und Kommunionempfang sowie die Pflege einer persönlichen Beziehung zu Christus, der nun selbst als Führer zu individueller Ganzheit bezeichnet wurde, stellten weitere Elemente einer theologischen Quickborn-Pädagogik dar (Maier, 2018b). Während der Weimarer Jahre kam es – nicht zuletzt durch das Engagement Romano Guardinis – zu einer Differenzierung zwischen den Jüngeren und Älteren im Quickborn und damit auch zu teilweise unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Erziehungsverständnis, die schließlich auch zu Konflikten und zur vorübergehenden Auflösung des Quickborn 1926 führte (Marmetschke, 2006, S. 292). Setzte sich bei den Jüngeren im Quickborn zunehmend der Gedanke der ‚Jungenschaft‘ durch, der zu einer straffen, auf den Führer bezogenen Organisation und der Betonung von Fahrt und Spiel sowie teilweise einer Marginalisierung der Mädchen führte, sammelte Guardini die Älteren zu kulturellen Bildungsveranstaltungen auf Burg Rothenfels (Klönne, 1990, S. 142–143). Diese entwickelte sich in der Folge, so konstatiert Katja Marmetschke, „immer stärker zu einem Ort intellektueller Auseinandersetzungen, zu einer unkonventionellen katholischen Bildungsakademie“ (2006, S. 292).

Im Quickborn geschah Selbsterziehung schließlich auch immer in Bezug zur Lehre der katholischen Kirche, die nicht nur, aber doch insbesondere von Guardini als die entscheidende Instanz der Lebensgestaltung eingespielt wurde. Insofern musste immer wieder versucht werden, zwischen der Freiheit der Jugend und der nicht hinterfragbaren Autorität der Kirche zu vermitteln. Dabei wurde z.B. zwischen wahrer und entarteter Jugend unterschieden, wobei der Wahrheitsanspruch durch die Katholizität der Quickbornjugend als garantiert betrachtet wurde, da Katholizismus per se „Verjüngung, ewige Jugend“ (Becker, 1922, S. 5) sei. Schließlich ist die Arbeit an sich selbst, die Innenarbeit zu nennen, denn nicht „Baret und Kluft“ machen den Einzelnen zum Quickborner, sondern, so Anton Thill, „der Kampf mit dem eigenen widerspenstigen Ich, der Wille, sich erst selber (...) zuerst einmal zu dem umzuformen, wie ich mir einen Quickborner denke [...]“ (1922, S. 17).

5. Resümee

Nach 1918 haben junge Frauen und Männer und ihre Mentoren in der Quickbornbewegung im Spannungsfeld zwischen Jugendbewegung und religiöser Bindung versucht, Zukunftsperspektiven zu entwickeln, um auf die vielfältigen Herausforderungen der Gesellschaft in der Zwischenkriegszeit zu antworten. Damit wollten sie sich ihrer persönlichen Zukunft wie der Zukunft des deutschen Volkes ideell versichern, sich aktiv an der Gestaltung der neuen Gesellschaft – wenn auch nicht im Sinne liberaler Demokratie – beteiligen und sich in beidem als selbstwirksam erleben, um darin letztlich Sinnsicherheit zu erfahren (Groppe, 2008, S. 75–81). Bildungsgeschichtlich interessant sind dabei v.a. zwei Aspekte. Das Beispiel des Quickborn zeigt erstens, dass pädagogische Reformprogramme,

⁷ Der Beitrag bezieht sich vermutlich auf die Bücher der preisgünstigen Buchreihe ‚Rote Ullsteinbücher‘. Ullstein, 1877 in Berlin als Zeitungsverlag gegründet, gab seit 1903 auch Bücher heraus (Oels, 2015).

gerade auch entlang des Jugendmotivs, – entgegen der zumeist in der historischen Forschung dominanten Annahme – keineswegs nur ein Kind des Kulturprotestantismus gewesen sind, sondern Anfang des 20. Jahrhunderts auch im Katholizismus möglich waren. Damit verbunden und erstaunlich ist zweitens, wie stark der Katholizismus – und dies zeigt das Beispiel des Quickborn – in die Weimarer Gesellschaft involviert war. Möglich wurde dies gerade durch eine aus heutiger Sicht selbstverständlich ambivalente Kulturkritik, die als Motor der Kommunikation zwischen Glauben und säkularer Moderne fungierte (Gerber, 2012, S. 374 u. 388–390). Diese brachte, theologisch gesehen, bisweilen fundamentalistische Zuspitzungen hervor, wenn etwa behauptet wurde, „daß nur eine christliche Kultur uns retten kann“ (Liedl, 1920, S. 15). Pädagogisch redete sie vielfach einem problematischen Heroismus das Wort. Zugleich aber formten sich junge Menschen selbst nach idealen Werten in der Verknüpfung reformpädagogischer, jugendbewegter und konfessioneller Motive und gestalteten damit den Zukunftsdiskurs der Weimarer Gesellschaft aktiv mit. Die dabei entwickelten ideologischen oder politischen Optionen changierten zwischen christlichem Sozialismus und katholischem Konservatismus und schlossen auch völkisches Denken nicht aus (Richter, 2000, S. 191; Klönne 1981, S. 51–64; Maier, 2018b, S. 88–89). Das integrative Moment dieser nur auf den ersten Blick nicht miteinander vermittelbaren Positionen ist der die Weimarer Jahre entscheidend markierende Versuch, die moderne Erfahrung der Zersplitterung von Subjekt und Welt religiös wieder in den Griff zu bekommen (Makropoulos, 1994, S. 211). Mit seiner Kulturkritik wie seiner Zukunftsvision und ihrer Pädagogisierung in der neuen Persönlichkeit war der Quickborn daher eine katholische Variante eines für nach 1918 in Deutschland charakteristischen Reaktionsmusters auf eine gesellschaftliche Modernisierung bisher unbekannten Ausmaßes. Der Preis dieser Suche nach Sinnsicherheit, wie sie in der ‚Hypostase‘ des neuen Menschen zum Ausdruck gebracht wurde, war erstens ein Zugriff auf die Geheimnishaftigkeit Gottes und dessen eigentlich unverfügbaren Wirkens (Fuchs, 2005). Sie war zweitens das Bemühen um eine Integration individueller Erfahrung und Sinnsuche in die Ideologie des Quickborneistes, wie sie für religiöse Organisationen charakteristisch ist (Taylor, 2013 S. 12). Im Verfügen wollen über diese Kontingenz des Geheimnisses Gottes wie über das individuelle Suchen und Fragen der Einzelnen lag letztlich die theologische wie pädagogische Brisanz des Quickbornprojekts.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- ALUMNUS, Josef, 1919/20. Zwei Tage in Hamm. *Quickborn*. 10. Jg., H. 3, S. 51–53.
- ANTONIE, 1921. Brief zu den Unterschieden zwischen Quickborn und Wandervogel. *Quickborn*. 9. Jg., H. 4/5, S. 107–108.
- BECKER, Willy, 1922. Jugend. *Quickborn*. 10. Jg., H. 1, S. 4–6.
- BÖER, Ludwig, 1922. Sinn und Aufgabe unserer Zeit. *Quickborn*. 10. Jg., H. 1, S. 4.
- BRUDER BARDO, 1916. *Deutsche Gebete. Wie unsere Vorfahren Gott suchten*. Freiburg i. B.: Herder.
- BUNDESLEITUNG, 1924. An alle im Bund. *Quickborn*. 12. Jg., H. 1, S. 1–4.
- BUNGE, Gustav, von, 1907. *Die Alkoholfrage*. Basel: Schriftstelle des Alkoholgegnerbundes.
- EINE AUFGABE FÜR QUICKBORN, 1918/19. *Quickborn*. 6. Jg., H. 9, S. 133.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1923. *Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel*. Zürich – München: Rotapfel.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1917. *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche*. Berlin: Georg Reimer.
- GUARDINI, Romano u. BONDY, Max, 1921/1963. Jugendbewegung und Katholizismus. Eine Aussprache zwischen Max Bondy und Romano Guardini. In: KINDT, Werner, Hrsg. *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf – Köln: Diederichs, S. 274–302.
- GUARDINI, Romano, 1921. Vom Sinne des Gehorchens. Erwiderung auf Wilhelm Kelbers Kritik meines Aufsatzes. *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 4, S. 115–120.
- GUARDINI, Romano, 1920. Vom Sinne des Gehorchens. *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 2, S. 33–41.
- HANDEL-MAZZETTI, Enrica, 1915. *Ritas Briefe*. Saarlouis: Hausen.
- HÖRLE, Heinrich, 1921. Beitrag in der Rubrik ‚Aus der Bewegung‘. *Quickborn*. 9. Jg., H. 1, S. 22.
- KALTENHÄUSER, Margarete, 1919/20. Was ich von der Burg heimbringe. *Quickborn*. 7. Jg., H. 7, S. 104–106.
- KELBER, Wilhelm, 1921. Vom Sinne des Gehorchens. Kritik des gleichnamigen Aufsatzes von Romano Guardini. *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 4, S. 113–115.
- KINDT, Werner, 1963. *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf – Köln: Diederichs.
- KLUG, Ignaz, 1920. *Lebensbeherrschung und Lebensdienst*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- KOCH, Otto, 1913. *Die Alkoholfrage*. Heidhausen a. d. Ruhr: St. Kamillushaus.
- LIEDL, Maria, 1920. Von Ziel und Weg. *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 1, S. 13–16.
- MAHLICH, Georg, 1921. Was ist Führertum? *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 5, S. 145–146.
- PLATZ, Hermann, 1920. Anmerkungen zur Burgtagung. *Die Schildgenossen*. 1. Jg., H. 1, S. 30–32.
- POPERT, Hermann, 1910. *Helmut Harringa. Eine Geschichte aus unsrer Zeit*. Dresden: Päßler.

- PONSCHAB, Karl, 1922. Was heißt Führer sein? *Quickborn*. 10. Jg., H. 1, S. 191–192.
- ROCHOLL, Norbert, 1922. Wandervogel und Quickborn. *Quickborn*. 10. Jg., H. 2, S. 34–37.
- SPÖRL, Johannes, 1923. Unser Dienst am heiligen Herrn Jesus Christ. *Quickborn*. 10. Jg., H. 11/12, S. 258–260.
- STEIDLE, Robert, 1920. Die innere Tagung. *Die Schildgenossen*, 1. Jg., H. 1, S. 17–25.
- STREHLER, Bernhard, 1919/20. Kurzrezension zur Zeitschrift ‚Das Heilige Feuer‘ in der Rubrik ‚Büchertafel‘. *Quickborn*. 7. Jg., H. 7, S. 114.
- THILL, Anton, 1922. Der Urquell unserer Kraft. *Quickborn*. 10. Jg., H. 1, S. 16–17.
- WAHRECK (Pseudonym?), 1918/19. In schwerer Zeit. *Quickborn*. 6. Jg., H. 10, S. 148.
- WINKLER-HERMADEN, Viktor, 1927. *Psychologie des Jugendführers*. Jena: Fischer.

Literatur

- FIEDLER, Gudrun, 1989. *Jugend im Krieg. Bürgerliche Jugendbewegung, Erster Weltkrieg und sozialer Wandel 1914–1923*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. ISBN 3-8046-8730-X.
- FUCHS, Ottmar, 2005. Die Pastoral im Horizont der ‚unverbrauchbaren Transzendenz Gottes‘ (Karl Rahner). *Theologische Quartalsschrift*. 185. Jg., H. 1, S. 268–285. ISSN 0342-1430.
- GERBER, Stefan, 2012. Pragmatismus und Kulturkritik. Die politische Kommunikation des deutschen Katholizismus in der Anfangsphase der Weimarer Republik. *Historische Zeitschrift*. Bd. 294, S. 361–390. ISSN 0018-2613.
- GRAF, Rüdiger, 2008. *Die Zukunft der Weimarer Republik. Krisen und Zukunftsaneignungen in Deutschland 1918–1933*. München: De Gruyter. ISBN 978-3-486-70726-7.
- GROPPE, Carola, 2008. Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In: MAROTZKI, Winfried u. WIGGER, Lothar, Hrsg. *Erziehungsdiskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–93. ISBN 978-3-7815-1583-3.
- HERRMANN, Ulrich, 2006. Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg. In: HERRMANN, Ulrich, Hrsg. *‚Mit uns zieht die neue Zeit...‘. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. Weinheim: Juventa. ISBN 978-3-7799-1133-3.
- JANKE, Pia, 2010. *Politische Massenfestspiele in Österreich zwischen 1918 und 1938*. Wien: Böhlau. ISBN 978-3-205-78524-8.
- KASPER, Tomáš, 2016. Die Deutsche Jugendbewegung in der Tschechoslowakei 1918–1933. In: BRENNER, Christine, BRAUN, Karl u. KASPER, Tomáš, Hrsg. *Jugend in der Tschechoslowakei. Konzepte und Lebenswelten (1918–1989)*. München: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 25–59. ISBN 978-3-525-37311-8.
- KLÖNNE, Arno, 1981. Die ‚Deutsche Jugendfront‘. Eine bündische Gruppe im antifaschistischen Exil. *Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung*. Bd. 13, S. 51–64. ISSN 0587-5277.
- KLÖNNE, Irmgard, 1990. *‚Ich spring‘ in diesem Ringe‘. Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag. ISBN 3-89085-264-5.

- LANGHANS, Daniel, 1990. *Der Reichsbund der deutschen katholischen Jugend in der Tschechoslowakei 1918–1938*. Bonn: Kulturstiftung der deutschen Vertriebenen. ISBN 3-88557-084-X.
- MAIER, Alexander, 2017. Die ‚Entfehlerung‘ der Moderne. Katholische Selbstbildung im Quickborn und bei Romano Guardini. In: CONRAD, Anne u. MAIER, Alexander, Hrsg. *Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169–184. ISBN 978-3-7815-2139-1.
- MAIER, Alexander, 2018a. Abstinenz als ‚soziale Arbeit‘. Katholische Selbstbildung und gesellschaftlicher Fortschritt im ‚Quickborn‘ 1909–1919. In: FRANKE-MEYER, Diana u. KUHLMANN, Carola, Hrsg. *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–90. ISBN 978-3-658-18590-9.
- MAIER, Alexander, 2018b. Christus erleben – Aspekte einer Pädagogik der Gleichzeitigkeit in der Quickborn-Bewegung und bei Romano Guardini. In: MAIER, Alexander, CONRAD, Anne, WEBER, Jean-Marie u. VOSS, Peter, Hrsg. *Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Pädagogische Praxis und Transzendenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 78–90. ISBN 978-3-7815-2255-8.
- MAKROPOULOS, Michael, 1994. Haltlose Souveränität. Benjamin, Schmitt und die Klassische Moderne in Deutschland. In: GANGL, Manfred u. RAULET, Gérard, Hrsg. *Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengelage*. Frankfurt am Main – New York: Campus-Verlag, S. 197–211. ISBN 3-593-35003-3.
- MARMETSCHKE, Katja, 2006. ‚Nicht mehr Jugendbewegung, sondern Kulturbewegung!‘. Die Zeitschrift *Die Schildgenossen* in der Weimarer Republik. In: GRUNEWALD, Michel u. PUSCHNER, Uwe, Hrsg. *Das katholische Intellektuellenmilieu in Deutschland, seine Presse und seine Netzwerke 1871–1963*. Bern: Lang, S. 280–317. ISBN 3-03910-857-3.
- MERGEL, Thomas, 2005. Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918–1936. In: HARTWIG, Wolfgang, Hrsg. *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91–127. ISBN 978-3525364215.
- NIEMEYER, Christian, 2013. *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend*. Tübingen: Francke Attempto. ISBN 978-3-7720-8488-1.
- OELS, David und SCHNEIDER, Ute, Hrsg, 2015. *‚Der ganze Verlag ist einfach eine Bonbonniere‘. Ullstein in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-033708-2.
- REULECKE, Jürgen, 2001. *‚Ich möchte einer werden so wie die...‘ – Männerbünde im 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. ISBN 3-593-36727-0.
- REULECKE, Jürgen, 2011. Eine junge Generation im Schützengraben. ‚Der Wanderer zwischen beiden Welten‘ von Walter Flex (1916/17). In: LAAK, Dirk van, Hrsg. *Literatur, die Geschichte schrieb*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 151–164. ISBN 978-3-525-30015-2.

- REULECKE, Jürgen, 2013. Der jugendbewegte Neuaufbruch nach 1918. Die bündische Jugend und ihre Formen der Vergemeinschaftung. In: GROSSMANN, G. Ulrich, Hrsg. *Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung. Ausstellungskatalog des Germanischen Nationalmuseums*. Nürnberg: Verlag des Germanischen Nationalmuseums, S. 52–57. ISBN 978-3-936688-77-1.
- RICHTER, Reinhard, 2000. *Nationales Denken im Katholizismus der Weimarer Republik*. Münster: Lit. ISBN 3-8258-4991-0.
- RUDDIES, Hartmut, 1994, Florierende Versatzstücke und ideologische Austauscheffekte. Theologische Antworten auf die Ambivalenz der Moderne. In: GANGL, Manfred u. RAULET, Gérard, Hrsg. *Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengelage*. Frankfurt am Main – New York: Campus-Verlag, S. 19–35. ISBN 3-593-35003-3.
- RUSTER, Thomas, 1994. *Die verlorene Nützlichkeit der Religion. Katholizismus und Moderne in der Weimarer Republik*. Paderborn: Schöningh. ISBN 3-506-77381-X.
- SCHRÖDER, Peter, 1996. *Die Leitbegriffe der deutschen Jugendbewegung in der Weimarer Republik. Eine ideengeschichtliche Studie*. Münster: Lit. ISBN 3-8258-2827-1.
- TAYLOR, Charles, 2013. *Die Formen des Religiösen in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29168-9.
- WEICHLEIN, Siegfried, 2015. Zwischenkriegszeit bis 1933. In: DINZELBACHER, Peter, Hrsg. *Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum, Bd. 6/1: 20. Jahrhundert – Epochen und Themen*. Paderborn: Schöningh, S. 61–112. ISBN 978-3-506-72025-2.
- WEISS, Otto, 2014. *Kulturkatholizismus. Katholiken auf dem Weg in die Deutsche Kultur 1900–1933*. Regensburg: Pustet. ISBN 978-3-7917-2615-1.

1918 – die Zeit der großen Schulreformprogramme in Österreich: Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Wettstreit

Gerald GRIMM

ARTICLE INFO

Article history:

Received 20 February 2019

Accepted 24 May 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

Austria 1918, school reform, New Education, Humanities Pedagogy, Otto Glöckel (1874–1935), Alpois Höfler (1853–1922), Richard Meister (1881–1964), Social Democrats, Christian Socials, one comprehensive school, equal opportunity, learning by doing, perpetuation of the diversity of types in secondary school level I, Haupt- and Mittelschulgesetz 1927

G. Grimm
University
of Klagenfurt •
Department of School
Pedagogy and Historical
Educational Research •
Universitätsstraße 65-67
9020 Klagenfurt am
Wörthersee •
Austria •
Gerald.Grimm@aau.at

ABSTRACT

1918 – the Time of Major School Reform Programs in Austria: New Education and Humanities Pedagogy in Competition

In 1918 Austria was changed into a democratic republic. Despite the difficult political and economic situation at the end of the First World War self-confident and future oriented school reform programs were developed in Austria. Influences of international New Education as well as of German Humanities Pedagogy can be determined. The Social Democrats under the leadership of Otto Glöckel, influenced by the ideas and concepts of New Education (such as “learning by doing”), postulated the creation of one comprehensive school (“Allgemeine Volksschule”) up to the age of 14 in order to realize equal opportunity. The Christian Socials on the other side were influenced by ideas of the German Humanities Pedagogy and advocated under the Leadership of Alois Höfler and Richard Meister for maintaining the variety of types of secondary education at level I: “Volksmittelschule”, “Untergymnasium”, “Unterrealschule”. Because of these great differences no agreement on a school reform program could be realized. Nevertheless in 1927 a compromise was decided: the “Haupt und Mittelschulgesetz”. But type diversity in the field of secondary education remains and characterizes the Austrian school system even in the 21st century.

1. Die historisch-pädagogische Ausgangslage: Österreich 1918

Die Niederlage Österreich-Ungarns im Ersten Weltkrieg war für die Bevölkerung der jungen Republik Österreich, des „Reststaates“ des zerfallenden alten Habsburgerreiches, zweifellos ein traumatisches Ereignis, das nie ganz überwunden wurde: „Die Erste Republik war geprägt davon, was sie von der Monarchie geerbt hatte, vielleicht mehr noch, was sie durch ihren Zerfall verloren hatte“ (Höbelt, 2018, S. 11). Dennoch – oder gerade deshalb – wurden bereits 1918 Pläne entwickelt, die durchaus Selbstbewusstsein demonstrieren und auf eine positive Zukunft orientiert waren: „All diese Zukunftsentwürfe waren nämlich die längste Zeit vor allem einmal durch ihre Unerreichbarkeit gekennzeichnet. Man hielt an den Visionen fest, zweifellos; aber man musste sich inzwischen doch auch irgendwie über die Gegenwart hinweghelfen“ (2018, S. 12). Dies manifestiert sich insbesondere auf pädagogisch-bildungspolitischem Gebiet, wo die zeitgenössische internationale reformpädagogische Bewegung nun auch Österreich voll erfasste, wie dies die Beiträge österreichischer Gelehrter und Erziehungspraktiker zur Kunsterziehungsbewegung, zur Arbeitsschulbewegung und vor allem zu der sich primär in Wien konstituierenden Psychoanalytischen Pädagogik dokumentieren (vgl. Adam, 2007). Aber auch die in erster Linie im deutschen Sprachraum sich entfaltende Geisteswissenschaftliche Pädagogik wurde in Österreich rezipiert und fand vor allem an der Universität Wien prominente Fachvertreter, die sich gleich 1918 sogar bildungspolitisch betätigten.

Beide erziehungswissenschaftlichen Strömungen (Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik) entwarfen differente, aber großteils in die Zukunft weisende Schulreformprogramme für die junge Republik Österreich. Dabei intendierten die reformpädagogisch orientierten Kräfte um den Sozialdemokraten Otto Glöckel in Österreich – wie die deutschen Reformpädagogen in der sich konstituierenden Weimarer Republik – radikale Neuerungen, so etwa die „Demokratisierung der Schule, die Selbstverwaltung der Schüler und die Schaffung von Schulgemeinden als Lebensgemeinschaften“ (Seel und Hanke, 2015, S. 281); die Repräsentanten der sich an den deutschen Universitäten etablierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertraten hingegen großteils eine eher konservative Position, ging es ihnen doch primär darum, „die alte Ordnung zu erhalten bzw. zu restaurieren“, da sie – trotz partieller Sympathien für reformpädagogisches Gedankengut – wie etwa „Hermann [sic!] Nohl, Eduard Spranger und Erich Weniger der Weimarer Republik mit ausgesprochener Skepsis begegneten“ (2015, S. 281–282). Diese Affinität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu bürgerlich-konservativen Positionen ist auch in Österreich zu konstatieren; dennoch plädierten deren Vertreter in Österreich, insbesondere Alois Höfler und Richard Meister, für eine evolutionäre Weiterentwicklung des Bildungswesens. Aus diesen Gründen gab es in Detailfragen durchaus auch Übereinstimmungen zwischen beiden erziehungswissenschaftlichen Strömungen (vgl. Reble, 1989, S. 357 mit Bezug auf Meister; konkret etwa bei der Reform des Volksschullehrplanes 1926; vgl. Grimm, 2008, S. 300). Damit ist auch das Zustandekommen des Schulkompromisses in Österreich im Jahre 1927 zu erklären. Diametral entgegengesetzt

waren freilich die Positionen hinsichtlich der Neugestaltung der Sekundarstufe I, wo es bereits 1918 zu einem regelrechten Wettstreit zwischen beiden pädagogisch-politischen Richtungen kam.

2. Reformpädagogik und Sozialdemokratie: das Schulreformprogramm Otto Glöckels

Die intensive Schulreformediskussion begann in Österreich schon während des Ersten Weltkrieges. Am 7. November 1917, als sich die Niederlage der Mittelmächte bereits abzuzeichnen begann, hielt Otto Glöckel (1874–1935), sozialdemokratischer Reichsratsabgeordneter, im Großen Konzerthausaal in Wien eine programmatische bildungspolitische Rede mit dem Titel das „Tor der Zukunft“. Der 1874 als Sohn eines Volksschullehrers im niederösterreichischen Pottendorf geborene Glöckel hatte nach seiner Ausbildung zum Pflichtschullehrer am Landeslehrerseminar in Wiener Neustadt fünf Jahre, und zwar von 1892 bis 1897, als „Unterlehrer“ an einer Volksschule in Wien unterrichtet. Er trat dem liberal orientierten, überparteilichen und bereits den Prinzipien der zeitgenössischen internationalen Reformpädagogik verpflichteten Verein „Freie Schule“ bei; darüber hinaus engagierte Glöckel sich in der Sozialdemokratischen Partei. Die Reichshauptstadt Wien wurde jedoch seit Mitte der 1890er Jahre von der Christlichsozialen Partei regiert. Als Bürgermeister fungierte seit 1897 Karl Lueger, der kurz nach seinem Amtsantritt, und zwar am 15. September 1897, „ohne jedes Verfahren und ohne Angabe von Gründen, fünf provisorische Unterlehrer, darunter auch Otto Glöckel“ (Achs und Krassnigg, 1974, S. 49–50.) fristlos kündigte. Glöckel fand zwar ziemlich rasch ein neues berufliches Betätigungsfeld (Beamter bei der Arbeiter-Krankenkasse sowie der Arbeiter-Unfallversicherungsanstalt), dennoch blieben die Schul- und Bildungspolitik sowie die damit verbundenen sozial- und gesellschaftspolitischen Fragen weiterhin sein Hauptinteressensgebiet. Seit 1907 war er deshalb als Reichsratsabgeordneter der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei und gleichsam als deren „Bildungssprecher“ tätig. Glöckel vereinigte außerdem den reformpädagogisch orientierten Verein „Freie Schule“ mit dem 1908 von Anton Afritsch als Vorfeldorganisation der Sozialdemokratischen Partei gegründeten Vereinigung „Die Kinderfreunde“, der ebenfalls für eine demokratische und sozial gerechte, von der Kirche unabhängige (Pflicht-)Schule eintrat (vgl. Gönner, 1967, S. 187). Damit begann die für Österreich resp. Wien so charakteristische Symbiose von Reformpädagogik und Sozialdemokratie. Diese manifestierte sich vor allem in der Debatte um die „Einheitsschule“, der gemeinsamen Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen, also der einheitlichen Organisation von Primarstufe sowie Sekundarstufe I. Glöckel thematisierte diese brisante und dominante bildungspolitische Streitfrage der Ersten Republik Österreich bereits im September 1916 in einem Artikel in der „Arbeiter-Zeitung“, dem „Zentralorgan der Deutschen Sozialdemokratie in Oesterreich“, wobei er parteipolitische Postulate (Chancengerechtigkeit) und reformpädagogische Prinzipien (Lebensnähe) miteinander kombinierte: „Bis zum fünfzehnten Lebensjahr reicht für alle Fälle eine Schulart völlig aus. Wir brauchen die Einheitsschule! Im fünfzehnten Jahre soll erst entschieden werden, ob der junge Mensch die Fähigkeit besitzt, um weiterstudieren zu können, oder ob er neben der Erlernung eines Praktischen Berufes die obligate Fortbildungsschule besuchen soll. Die

Entscheidung darf allerdings nicht danach erfolgen, welche soziale Stellung die Eltern einnehmen [...] Wir brauchen also eine Einheitsschule ohne Berechtigungswesen; ein vernünftiger Lehrplan ist notwendig, der auf die Bedürfnisse des Lebens Rücksicht nimmt“ (Glöckel, 1916/1985, S. 92–94). Glöckel avanciert damit zu einem der Wegbereiter der Gesamtschulidee in Österreich (vgl. Severinski, 1985, S. 109–141).

Auch in der bereits erwähnten Rede „Das Tor der Zukunft“, die übrigens Ende 1917 im Verlag des Vereines „Freie Schule“ in Broschürenform publiziert wurde, ist dieses Nebeneinander parteipolitisch motivierter Argumente und reformpädagogischer Prinzipien zu konstatieren. Sie stellt zweifellos den Höhepunkt von Glöckels bildungspolitischem Wirken in der Habsburgermonarchie dar. Der Fokus liegt darin bei der Orientierung aller Schulreformvorhaben am Wohle des Kindes. Glöckel erwähnt in diesem Zusammenhang explizit Ellen Keys programmatische Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (Glöckel, 1917/1985, S. 104) und hebt die Bedeutsamkeit der Schule als „Tor einer glücklichen Zukunft“ für das Individuum, aber auch für Staat und Gesellschaft, hervor: „Eine neue Zeit soll vorbereitet werden, gerechter, fruchtbarer, schöner!“ (1917/1985, S. 102). Aus diesen Erwägungen postuliert der sozialdemokratische Reichsratsabgeordnete eine grundlegende Reorganisation des gesamten österreichischen Bildungswesens von den Kinderkrippen, Kinderheimen und Kindergärten bis zu den Universitäten. Er zitiert in diesem Zusammenhang den bayerischen Schulreformer und Reformpädagogen Georg Kerschensteiner (1917/1985, S. 108), der schon im ersten Dezennium des 20. Jahrhunderts den Aufbau eines gänzlich neuen Schulwesens gefordert hatte und ein Wegbereiter der Arbeitsschulbewegung, einer der einflussreichsten Teilströmung der Reformpädagogik, war. Im Mittelpunkt der geplanten Reformvorhaben steht für Glöckel freilich die Überwindung der „verwirrenden Mannigfaltigkeit unseres Schulwesens“ durch Schaffung einer „Einheitsschule“ bzw. „Allgemeinen Volksschule“ bis zur Vollendung der Schulpflicht im 15. Lebensjahr. Unter Bezugnahme auf den deutschen (Sozial-)Pädagogen Paul Natorp soll diese Einheitsschule jedoch nicht einer „mechanischen Gleichmachung“ aller Kinder und Jugendlichen dienen, sondern vielmehr durch innere Differenzierung den Begabungsschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen (1917/1985, S. 109). Parallel dazu fordert der engagierte Sozialdemokrat Glöckel sozialpolitische Maßnahmen wie die Abschaffung des Schulgeldes, also die „volle Unentgeltlichkeit des Unterrichts“, weiters „Lehrmittelfreiheit“ sowie den Ausbau des Stipendienwesens (1917/1985, S. 110–112.), um Chancengerechtigkeit im Bildungswesen wenigstens ansatzweise zu realisieren.

Methodisch-didaktische Reformen waren Glöckel ein besonderes Anliegen. Hier erweist er sich wiederum als Sympathisant der Reformpädagogik, wenn er in diesem Zusammenhang die freie Methodenwahl durch den Lehrer sowie die Verbannung jeglichen Drills aus dem Schulunterricht fordert. Denn nur so könne die Schule die so essentielle Lernfreudigkeit erzeugen und selbständiges Lernen im Sinne der Arbeitsschule Kerschensteiners fördern. Wie der deutsche Reformpädagoge Peter Petersen später (in den 1920er Jahren) in seinem

Jenaplan betont auch Glöckel den Wohnstubencharakter des Klassenraums und fordert die Lehrer/-innen auf, „aus der Schulstube einen festlichen Raum zu machen, ein wenig Glanz, ein wenig wärmenden Sonnenschein in die sonst trüben Tage der Jugend zu bringen“ (1917/1985, S. 114). Eine grundlegende Reform der Lehrer/-innenbildung ist für den sozialdemokratischen Bildungspolitiker und Reformpädagogen Glöckel überhaupt die *Conditio sine qua non* einer erfolgreichen Schulerneuerung. Dabei erscheint ihm die hochschulmäßige Ausbildung auch der künftigen Pflichtschullehrer/-innen unbedingt erforderlich zu sein, um die intendierte Qualitätsverbesserung des Elementarunterrichts realisieren zu können: „wir verlangen, daß der Lehrer eine Obermittelschule besucht habe, daß ihm das Hochschulstudium ermöglicht werde. Nicht weltfremde ‚Schulgehilfen‘ wollen wir, sondern aufrechte, kluge Männer und Frauen sollen unsere Kinder fürs Leben vorbereiten“ (1917/1985, S. 117). Die materielle Unabhängigkeit des Lehrerstandes durch adäquate Entlohnung und ein Dienstrecht, das den Lehrer/-innen, die freie, unparteiische Berufsausübung ermöglicht, sind weitere Postulate Glöckels. Außerdem fordert er die vollständige „Trennung von Kirche und Staat“ auch auf dem Gebiet des Bildungswesens, „der Religionsunterricht soll aber ausschließlich eine Angelegenheit der Kirche bleiben, dem Staat obliegt nur das Aufsichtsrecht in methodischer und sachlicher Beziehung“ (1917/1985, S. 105). Schließlich plädiert der Sozialdemokrat und Reformpädagoge Glöckel für das Mitspracherecht der Eltern in Schulangelegenheiten, wofür auch der Verein „Freie Schule“ als eine „Elternvereinigung“ eintrete (1917/1985, S. 117). Damit waren Ende 1917 die Grundlinien einer von reformpädagogischen Prinzipien geleiteten österreichischen Schulreform unter sozialdemokratischer Federführung, die sich darüber hinaus den Leitideen Demokratisierung und Liberalisierung verpflichtet fühlte (Grimm, 2007, S. 48–50), gezeichnet worden. Das bürgerlich-konservative Lager und die akademische Pädagogik waren damit jedenfalls herausgefordert und mussten reagieren.

3. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Alternative: Alois Höflers Vorschläge zur Neugestaltung des österreichischen Schulwesens

Die österreichischen resp. Wiener Hochschullehrer meldeten sich noch im Jahre 1917 mit diversen Initiativen zu Wort. Diese legten ihren Fokus auf eine „Verbesserung des Mittelschulunterrichts“, also die methodisch-didaktische und curriculare Neugestaltung der zur Hochschulreife führenden Sekundarschulen (Gymnasien, Realschulen und Realgymnasien; vgl. Höfler, 1918, S. 4). Ihr Wortführer war der Ordinarius für „Pädagogik einschließlich Philosophie“ an der Universität Wien, Alois Höfler (1853–1922). Der 1853 als Sohn eines Juristen im oberösterreichischen Kirchdorf an der Krems geborene Höfler hatte an der Universität Wien ein Lehramtsstudium in Mathematik und Physik absolviert sowie zusätzlich die Lehramtsprüfung für das Fach Philosophische Propädeutik abgelegt. Von 1877 bis 1903 war er als Gymnasiallehrer für diese Fächer in Wien tätig und ist schon in dieser Zeit als Verfasser von Beiträgen zur Mittelschulreform publizistisch hervorgetreten. 1895 habilitierte sich Höfler an der Universität Wien für Philosophie und Pädagogik und nahm im Sommersemester dieses Jahres seine akademische Lehrtätigkeit auf. 1903 wurde Höfler als

Nachfolger Otto Willmanns als Professor für Pädagogik an die Deutsche Universität Prag berufen, obwohl er, wie Wolfgang Brezinka kritisch resümiert, „kein Pädagogiker, sondern der damals bedeutendste Didaktiker und Reformator des Unterrichts in Physik und Philosophischer Propädeutik war“ (Brezinka, 2003, S. 89). Vier Jahre später (1907) wechselte Höfler als Nachfolger Theodor Vogts an die Lehrkanzel für Pädagogik an der Universität Wien, die er bis zu seinem Tode im Jahre 1922 innehatte. Mit der Berufung Höflers nach Wien begann zweifellos ein neues Kapitel in der Geschichte der akademischen Pädagogik in Österreich. Denn bis 1907 dominierte der Herbartianismus in der Habsburgermonarchie. Höfler verband jedoch Pädagogik mit neueren philosophischen Ansätzen (namentlich seien hier Franz Brentano und Alexius Meinong genannt, vgl. Höfler, 1921, S. 5–7.) und betrieb darüber hinaus „fächerübergreifende Forschung und Lehre inkl. experimenteller Psychologie“ (Dahms und Stadler, 2015, S. 82). Damit avancierte Höfler zum Wegbereiter einer neuen, stärker geisteswissenschaftlich akzentuierten Pädagogik (Verbindung von Pädagogik mit Philosophie, Logik und Ethik und experimenteller Psychologie; vgl. Brezinka, 2000, S. 318) in Österreich, deren Blütezeit im deutschen Sprachraum dann in die Zwischenkriegszeit fallen sollte.

Seit seiner Berufung zum Universitätsprofessor widmete sich Höfler immer mehr auch aktuellen Fragen der Schulreform in Österreich. Der Schwerpunkt seiner einschlägigen Beiträge lag hier bei der Reform der Gymnasien. Der Pädagogikprofessor plädierte bereits 1906 für die stundenmäßige Ausweitung des Unterrichts an den österreichischen Gymnasien und postulierte die Aufnahme einer modernen Fremdsprache (Französisch oder Englisch) als Pflichtgegenstand in den Lehrplan des Gymnasiums – beides auf Kosten des Griechischen (vgl. Höfler, 1906, S. 635–636.). Damit avancierte Höfler zum geistigen Wegbereiter des Realgymnasiums als Langform, welches im Zuge der Mittelschulreform von 1908 auch in Österreich Realität wurde. Auch in den Jahren des Ersten Weltkrieges meldete sich der Wiener Pädagogikprofessor mit Beiträgen zur Zukunft des höheren Schulwesens in Österreich zu Wort (vgl. Höfler, 1916). Den Höhepunkt von Höflers bildungspolitischen Engagement stellt aber zweifellos die 1918 publizierte Schrift „Das Ganze der Schulreform in Österreich“ dar. Schon in der Titelwahl ist die Kritik an dem auf die Neugestaltung der Sekundarstufe I fokussierten, reformpädagogisch akzentuierten Schulreformprogramm der Sozialdemokraten erkennbar. Höfler plädiert darin nämlich für eine „großzügige Reform“, die ihren Blick auf „das Ganze“ des Bildungswesens richtet (Höfler, 1918, S. 61). Um dem „Schulelend“ der Gegenwart, dem „multum necessarium unserer Volks-, Bürger-, Mittel- und Hochschulen“ (1918, S. 66) ein Ende zu bereiten, fordert der Wiener Pädagogikprofessor Reformen in allen Bereichen und Sektoren des österreichischen Bildungswesens. Höfler plädiert insbesondere für die „Weiterentwicklung unserer verunglückten ‚Bürgerschule‘ [Volksschuloberstufe im städtischen Raum, GG] zu einer wahrhaften ‚Volksmittelschule‘“ (1918, S. 66). Die Typenvielfalt im Bereich der Sekundarstufe I möchte Höfler freilich beibehalten und postuliert vielmehr die Verabschiedung eines einheitlichen „Reichsmittelschulgesetzes“, das nach Kriegsende das österreichische Mittelschulwesen (Gymnasien, Realschulen und

Realgymnasien) auf völlig neue legistische Grundlage stellen sollte (1918, S. 69–90). Dieses sollte nach Ansicht des Wiener Professors unbedingt auch die grundlegende Neugestaltung der Mittelschullehrerbildung inkludieren. Die Hauptform im Bereich der Sekundarstufe I sollte künftig die bereits erwähnte neue „vierklassige Volksmittelschule“ sein, die sich unmittelbar an den Primarbereich, die vierklassige Volksschule anschließt. Die Untergymnasien und Unterrealschulen bleiben allerdings bestehen und bereiten unmittelbar auf die Oberstufenformen der höheren Schulen vor. Die Absolventen der Volksmittelschulen können in „Fachschulen aller Art“ oder „unmittelbar in das Erwerbsleben“ wechseln, müssen in diesem Fall aber parallel die obligaten Fortbildungsschulen besuchen (1918, S. 70–71). Eine „Einheitsschule“ der Sechs- bis Vierzehnjährigen, wie Glöckel sie vorschwebte, lehnt Höfler somit entschieden ab. Der Wiener Pädagogikprofessor führt für sein entschiedenes Veto gegen die Einheitsschule primär sozio-ökonomische Argumente an: „Die weitestgehende Auslegung dieses vieldeutigen Wortes [Einheitsschule, GG] würde voraussetzen, daß von sämtlichen Angehörigen eines Staates im Berufsleben wesentlich gleichartige oder gleichwertige Leistungen erwartet werden und daß daher auch die Vorbildung wie in der Volks- so auch in der Mittelschule (d. h. höchstens in der Untermittelschule, jedenfalls nicht mehr in der Hochschule) dieselbe sein müsse; eine „solche Annahme von Gleichheit der Leistungen aller Staatsbürger“ ist aber nach Ansicht Höflers „durch die tatsächliche Mannigfaltigkeit der Staatsbedürfnisse als völlig lebensfremd von vornherein widerlegt“ (1918, S. 71). Ohne das Glöckelsche Reformprogramm explizit zu erwähnen, kritisiert Höfler die von Sozialdeorrraten postulierte Vereinheitlichung der Sekundarstufe I scharf und sieht vielmehr die Realisierung der „auch künftig nicht herabzusetzenden Bildungsziele der Obermittelschule“, womit er insbesondere die Hochschulreife meint, „durch ein unorganisches Aufsetzen der Obermittelschulen auf eine undifferenzierte Einheits-Untermittelschule“ (1918, S. 72) akut gefährdet.

Das von Höfler formulierte Reformprogramm basiert auf einem Pädagogikverständnis, dem zweifellos das Attribut „geisteswissenschaftlich“ zuerkannt werden kann. Für ihn gibt es nämlich keine wissenschaftliche Pädagogik, „die nicht ganz und gar wurzelte in Psychologie, Logik und Ethik, also Philosophie“ (1918, S. 171). Dabei nimmt die Psychologie in Gestalt der „Dispositionspsychologie“ die führende Rolle ein, denn „Erziehung ist die planmäßige Ausbildung wertvoller Dispositionen des Zöglings“, weshalb für Höfler sich „der größte Teil der Pädagogik sogar mit Dispositions-Psychologie deckt“ (Höfler, 1908, S. 131). Sein Reformprogramm von 1918 enthält auch durchaus innovative Vorschläge. In diesem Zusammenhang sei insbesondere das erste Modell einer Zentralmatura in der österreichischen Schulgeschichte erwähnt (vgl. Höfler, 1918, S. 151–169; dazu Grimm, 2018, S. 155–160). Aber auch Höflers Gedanken zur Reform der Lehrerbildung waren 1918 durchaus in die Zukunft weisend: bessere pädagogische Vorbildung der künftigen Mittelschullehrer an pädagogischen Universitätsinstituten sowie Reform der Pflichtschullehrer/-innenbildung durch Weiterentwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten zu vierjährigen „Lehrermittelschulen“ (Sekundarstufe II),

an die noch zweijährige „Lehrerakademien“ anschließen sollten (vgl. Höfler, 1918, S. 169–179). In bürgerlich-konservativen Kreisen fanden Höflers Schulreformvorschläge jedenfalls starke Resonanz, weshalb es nicht verwunderlich erscheint, dass die Christlichsoziale Partei, die im November 1918 eine „Zerreißprobe“ (drohende Spaltung in einen monarchischen und republikanischen Flügel; vgl. Kriechbaumer, 2017, S. 137) zu bestehen hatte, diese weitgehend übernahm. Massive bildungspolitische Konflikte zwischen den beiden großen ideologischen Lagern (Sozialdemokraten auf der einen, Christlichsoziale auf der anderen Seite) waren deshalb am Beginn der Ersten Republik Österreich gleichsam vorprogrammiert.

4. Zur Schulreformdiskussion in der Ersten Republik Österreich mit einem Ausblick auf die Gegenwart

Am 16. Februar 1919, drei Monate nach Ausrufung der Ersten Republik Österreich am 12. November 1918, wurden die ersten Wahlen nach Kriegsende durchgeführt. Die Sozialdemokraten gingen dabei als knappe Sieger hervor. Die Bildung einer großen Koalition mit der zweitstärksten politischen Kraft, den Christlichsozialen, war die Folge. Otto Glöckel wurde als „Unterstaatssekretär“ im neu gegründeten „Staatsamt für Inneres und Unterricht“ mit der Leitung der Schulagenen betraut und damit de facto Unterrichtsminister. Eine seiner ersten Maßnahmen war ein mit 10. April 1919 datierter Erlass der jeden Zwang zur Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an religiösen Übungen untersagte und auch bestimmte, dass „die Nichtteilnahme auf die Klassifikation des Schülers keinen Einfluß haben dürfe“ (Dachs, 1982, S. 40). Diese als „Glöckel-Erlass“ in die Schulgeschichte der Ersten Republik eingegangene Verfügung hatte in der „hohen Zeit der bildungspolitischen Ideologien“ (vgl. Lechner, 1995) weit reichende Konsequenzen. Einerseits belastete der Glöckel-Erlass das ohnehin konfliktgeladene Verhältnis von Sozialdemokratie und katholischer Kirche und hatte andererseits negative Konsequenzen für das Koalitionsklima, auch wenn die christlichsozialen Minister nicht offen gegen diese Anordnung des Unterstaatssekretärs für Unterricht protestierten.

Am 22. April 1919 präsentierte de-facto-Unterrichtsminister Glöckel den Ausschuss für Erziehung und Unterricht sein Schulreformprogramm. Dieses basierte in der Hauptsache auf seiner bereits zitierten Rede „das Tor der Zukunft“ vom Herbst 1917. Als „Grundsätze für die Schulreform“ nannte Glöckel unter expliziter Berufung auf die internationale Reformpädagogik „das Recht jedes Kindes auf Ausbildung und Auswertung all seiner Fähigkeiten und Talente“ sowie die Prinzipien der „Einheitsschule“ bis zum 14. Lebensjahr und der „Arbeitsschule“ (Glöckel, 1919/1985, S. 141–143). Mit „Arbeitsschule“ meinte Glöckel nicht einen neuen Schultyp, sondern in Anlehnung an den bayerischen Reformpädagogen Georg Kerschensteiner ein methodisch-didaktisches Reformmodell (vgl. Hackl, 1990), in dessen Mittelpunkt die Aktivierung der Lernenden im Unterricht, also die weitgehend selbständige Erarbeitung des Lehrstoffes durch die Schülerinnen und Schüler selbst, steht: „Die Arbeitsschule sucht das Problem zu lösen, alle Sinne des jungen Menschen in den Dienst des Unterrichtes zu stellen, die Erkenntnisse soweit als möglich selbst

zu erarbeiten. Das Problem der Arbeitsschule ist also zunächst eine Frage der Lehrmethode“ (Glöckel, 1919/1985, S. 143). Das von Glöckel formulierte sozialdemokratische Schulreformkonzept kann jedenfalls als eine „Synthese verschiedener Schulorganisationspläne und reformpädagogischer Überlegungen unterschiedlicher, vor allem deutscher Herkunft, jedoch auf die spezifischen Verhältnisse in Österreich bezogen“ (Scheipl, 2017, S. 323) bezeichnet werden. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Forderung Glöckels, dass „bei allen Fragen der Schulreform [...] die größte Angleichsmöglichkeit an Deutschland ins Auge gefaßt werden muß“ (Glöckel, 1919/1985, S. 146). Mit diesem Postulat ging übrigens der Unterstaatssekretär für Unterricht mit den allgemeinen politischen Zielvorstellungen seiner Partei konform, blieb doch der Anschluss der Republik an das Deutsche Reich „bis 1933 im Parteiprogramm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Österreichs verankert“ (Engelbrecht, 1988, S. 10).

Mit der Christlichsozialen Partei konnten Glöckel und die Sozialdemokraten auf Grund ihres liberalen, reformpädagogisch akzentuierten Schulreformprogramm keinen Konsens erzielen, so dass im Bereich des Bildungswesens die gesetzlichen Bestimmungen aus der Zeit der Habsburgermonarchie in den ersten Jahren der Ersten Republik Österreich bestehen blieben. Im Sommer 1920 beendeten dann die Christlichsozialen die Zusammenarbeit mit den Sozialdemokraten. Bei den Neuwahlen am 17. Oktober 1920 wurden die Christlichsozialen stimmenstärkste Partei und die Sozialdemokraten gingen in die Opposition. Während Glöckel in den 1920er Jahren versuchte, sein Schulreformkonzept zumindest in der sozialdemokratisch regierten Bundeshauptstadt Wien, die 1921 zu einem selbständigen österreichischen Bundesland aufstieg, umzusetzen (vgl. Grimm, 2007, S. 58–64), wurde auf Bundesebene die Bildungspolitik nunmehr weitgehend von den Christlichsozialen bestimmt. Deshalb meldeten sich auch wiederum die an der Universität Wien tätigen Repräsentanten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Österreich zu Wort. Gemeinsam mit Richard Meister (1881–1964), seit 1920 Professor für Klassische Philologie an der Universität Wien und ab 1923 sein Nachfolger als Ordinarius für Pädagogik, legte Alois Höfler 1921 den „Entwurf eines vollständigen Volks- und Mittelschulgesetzes“ vor. Dieser wurde „vom Akademischen Senat der Wiener Universität unterstützt“ (Wallraf, 1986, S. 158) und unter dem bezeichnenden Titel „Audiatur et altera pars“ als Alternative zu den sozialdemokratischen Schulreformbestrebungen veröffentlicht. Höfler und Meister plädierten darin für die Beibehaltung eines differenzierten Schulsystems im Bereich der Sekundarstufe I, wobei neben der Volksschuloberstufe vier Formen der Mittelschule, und zwar Volksmittelschule, Realschule, Lateinrealschule resp. Realgymnasium sowie Gymnasium, vorgesehen waren, zu denen noch die „Lehrermittelschule“ und die „Mädchenobermittelschule“ in der Sekundarstufe II traten (vgl. Höfler und Meister, 1921, S. 283–292, 311–323, 479–493).

Nach Höflers Tod im Jahre 1922 wurde Meister dann der „Hauptträger der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit den sozialdemokratischen Schulreformversuchen“ (Engelbrecht, 1988, S. 93). Meister, der bis 1956 an der Universität Wien lehrte, avancierte jedenfalls zum

Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Österreich, die er zu einer partiell durchaus innovativen „Kulturpädagogik“ erweiterte (vgl. Ballauff und Schaller, 1973, S. 682–684; Wallraf, 1986, S. 91–135; Brezinka, 2000, S. 443–453. Sie stellt wohl keinen „Weg in die Erstarrung durch Konservatismus“ (so Olechowski, 2014) dar. Die von Meister konzipierte kulturphilosophische Pädagogik „war um eine systematische Vereinigung der traditionellen Kulturpädagogik und der Kulturphilosophie bemüht“ (Engelbrecht, 1988, S. 54), wobei ein signifikanter Einfluss Eduard Sprangers zu konstatieren ist, den der Wiener Professor auch zitiert (vgl. Meister, 1924/1946, S. 14). In methodisch-didaktischer Hinsicht spielte dabei wie bei Höfler die Psychologie eine essentielle Rolle, werden doch Unterrichtsfächer von Meister unter Bezugnahme auf seinen Amtsvorgänger als „Dispositionssysteme“ (vgl. Meister 1919/1946, S. 76–91) resp. als „Konzentrationsfelder didaktischer Arbeit“ betrachtet (vgl. Meister 1921/1946, S. 69–75). Bemerkenswert erscheint, dass „diese Formulierungen auch in die Lehrpläne der österreichischen Mittelchulen von 1928 und 1933 eingegangen sind, deren ‚Allgemeiner Teil‘, eine Pädagogik ‚in nuce‘, ja zum größten Teil von Meister selbst verfaßt worden ist“ (Hörburger, 1967, S. 190). Dies dokumentiert den großen Einfluss, den die Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf die österreichischen Schulreformen in der Ersten Republik ausgeübt hat. Richard Meister zählt überhaupt „zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, deren theoretische Überlegungen nicht nur in akademischen Vorlesungen ihren Niederschlag fanden, sondern auch Gesetze und Verordnungen der Schulverwaltung zu beeinflussen imstande waren“ (Engelbrecht, 1988, S. 52).

Da das österreichische Bundesverfassungsgesetz von 1920 für Schulgesetze eine Zwei-Drittel-Mehrheit vorsah, war die Zustimmung beider großer Parteien – der Sozialdemokraten und der Christlichsozialen – erforderlich (vgl. Grimm, 2008, S. 295–297). Ein solcher Kompromiss schien zunächst in weiter Ferne zu liegen; vielmehr wurde in Österreich in den 1920er Jahren ein „leidenschaftlicher Schulkampf“ (Scheipl, 2017, S. 323) geführt. Obwohl Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik und die sie jeweils unterstützenden politischen Großparteien bisweilen durchaus konstruktiv miteinander kommunizierten, ging es „in der Dialogpraxis nicht immer glimpflich ab, insbesondere dann nicht, wenn fundamentale Glaubensüberzeugungen eines Dialogpartners [hier Glöckels Konzept einer Einheitsschule der Sechs- bis Vierzehnjährigen] ins kritische Visier des anderen“ gerieten (Skiera, 2018, S. 104). Am 2. August 1927 wurde im Nationalrat dennoch „weitgehend einstimmig“ (Engelbrecht, 2014, S. 49) das Haupt- und Mittelschulgesetz beschlossen. Wie bei einem Kompromiss üblich, hatten beide Seiten „Opfer“ gebracht: Die Sozialdemokraten verzichteten auf die „Allgemeine Mittelschule“ als einheitliche Schulform der Zehn- bis Vierzehnjährigen, sahen aber in der neuen, in zwei Klassenzügen geführten Hauptschule, welche die aus der Monarchie tradierte Bürgerschule ablöste, die Weichen in Richtung Gesamtschule gestellt, sollte doch die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die neue Hauptschule besuchen. Aber auch die Christlichsozialen waren mit dem Haupt- und Mittelschulgesetz zufrieden, blieb doch die von ihnen so vehement geforderte

Typenvielfalt im Bereich der Sekundarstufe I bestehen und wurde, was das Realgymnasium betrifft, sogar noch ausgebaut (Grimm, 2008, S. 301). Für Glöckel brachte jedenfalls die Neuordnung den Christlichsozialen einen „Sieg der Namen“, den Sozialdemokraten hingegen einen „Erfolg in der Sache“ (zitiert bei Severinski, 1985, S. 135). Die Frage Vereinheitlichung oder Differenzierung der Schulorganisation im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen bleibt freilich auch in der Zweiten Republik Österreich (ab 1945) ein bildungspolitischer Streitpunkt zwischen den Sozialdemokraten und der nunmehrigen Österreichischen Volkspartei, der Nachfolgeorganisation der Christlichsozialen Partei (vgl. Engelbrecht, 2014, S. 56–118). Bis heute konnte jedenfalls keine Einigung in dieser so kontrovers diskutierten schul- und gesellschaftspolitischen Thematik erzielt werden. Deshalb ist das österreichische Schulwesen auch gegenwärtig noch durch eine Differenzierung im Bereich der Sekundarstufe I (Neue Mittelschule versus Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen) charakterisiert.

Literatur

- ACHS, Oskar und KRASSNIGG, Albert, 1974. *Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik*. Wien: Jugend und Volk. ISBN 3-7141-5346-2.
- ADAM, Erik, 2007. Die österreichische Reformpädagogik – eine verschüttete Tradition. In: KNAPP, Gerald und LAUERMAN, Karin, ed. *Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich*. Klagenfurt, Ljubljana und Wien: Hermagoras, S. 26–44. ISBN 978-3-7086-0338-4.
- BALLAUFF, Theodor und SCHALLER, Klaus, 1973. *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. III: 19./20. Jahrhundert*. Freiburg i. Br. und München: Alber. ISBN 3-495-47222-3.
- BREZINKA, Wolfgang, 2000. *Pädagogik in Österreich. die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung, Pädagogik an der Universität Wien*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. ISBN 3-70012908-4.
- BREZINKA, Wolfgang, 2003. *Pädagogik in Österreich. die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. ISBN 3-7001-3218-2.
- DACHS, Herbert, 1982. *Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938*. Wien: Jugend und Volk. ISBN 3-224-16506-5.
- DAHMS, Hans-Joachim und STADLER, Friedrich, 2015. Die Philosophie an der Universität Wien von 1848 bis zur Gegenwart. In: KNIEFACZ, Katharina et al., ed. *Universität – Forschung – Lehre. Themen und Perspektiven im langen 20. Jahrhundert*. Göttingen: V & R unipress, S. 77–131. ISBN 978-3-8471-0290-8.

- ENGELBRECHT, Helmut, 1988. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart.* Wien: Österreichischer Bundesverlag. ISBN 3-215-06054-X.
- ENGELBRECHT, Helmut, 2014. *Unendlicher Streit durch Jahrhunderte. Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen.* Wien: New Academic Press. ISBN 978-3-7003-1909-2.
- GLÖCKEL, Otto, 1916. Einheitsschule. In: GLÖCKEL, Otto, 1985. *Ausgewählte Schriften und Reden*, ed. und ACHS, Oskar. Wien: Jugend und Volk, S. 91–95. ISBN 3-224-1-5300-8.
- GLÖCKEL, Otto, 1917, Das Tor der Zukunft. In: GLÖCKEL, Otto, 1985. *Ausgewählte Schriften und Reden*, ed. und ACHS, Oskar. Wien: Jugend und Volk, S. 99–121. ISBN 3-224-1-5300-8.
- GLÖCKEL, Otto, 1919, Die nächsten Pläne der Schulverwaltung. Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht am 22. April 1919. In: GLÖCKEL, Otto, 1985. *Ausgewählte Schriften und Reden*, ed. und ACHS, Oskar. Wien: Jugend und Volk, S. 141–147. ISBN 3-224-1-5300-8.
- GÖNNER, Rudolf, 1967. *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie.* Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- GRIMM, Gerald, 2007. Demokratisierung und Liberalisierung. Zur Geschichte der Schulreform Otto Glöckels in Österreich. In: KNAPP, Gerald und LAUERMAN, Karin, ed. *Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich.* Klagenfurt, Ljubljana und Wien: Hermagoras, S. 45–69. ISBN 978-3-7086-0338-4.
- GRIMM, Gerald, 2008. Schulpolitik und Schulmodelle: Anspruch, Anforderungen und Realität. In: KARNER, Stefan und MIKOLETZKY, Lorenz, ed. *Österreich. 90 Jahre Republik. Beitragsband der Ausstellung im Parlament.* Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 295–305. ISBN 978-3-7065-4664-5.
- GRIMM, Gerald, 2018. Das Modell einer „Zentralmatura“: Ein Novum im österreichischen Bildungswesen?. In: GÖTTLICHER, Wilfried, LINK, Jörg-W. und MATTHES, Eva, ed. *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151–166. ISBN 978-3-7815-2214-5.
- HACKL, Bernd, 1990. *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells.* Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. ISBN 3-85115-117-8.
- HÖBELT, Lothar, 2018. *Die Erste Republik Österreich (1918-1938). Das Provisorium.* Wien, Köln und Weimar: Böhlau. ISBN 978-3-205-20539-5.
- HÖFLER, Alois, 1906. Gymnasium. In: LOOS, Joseph, ed. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.* Wien und Leipzig: Pichler, S. 628–645.
- HÖFLER, Alois, 1908. *Drei Vorträge zur Mittelschulreform.* Wien und Leipzig: Braumüller.
- HÖFLER, Alois, 1916. „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege“. Und die österreichische? *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien.* 67, S. 712–741.
- HÖFLER, Alois, 1918. *Das Ganze der Schulreform in Österreich. Stichproben und Ausblicke.* Leipzig, Prag und Wien: Haase.

- HÖFLER, Alois, 1921. Die Philosophie des Alois Höfler. In: SCHMIDT, Raymund, ed. *Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. 2. Bd., Leipzig: Meiner, S. 117–160.
- HÖFLER, Alois und MEISTER, Richard, 1921. Audiatur et altera pars. In: *Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes*. Pädagogischer Teil, S. 283–293, 311–323, 479–493.
- HÖRBURGER, Franz, 1967. *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*. Wien und München: Österreichischer Bundesverlag.
- KRIECHBAUMER, Robert, 2017. Die Christlichsoziale Partei 1918 bis 1933/34. In: KARNER, Stefan, ed. *Die umkämpfte Republik. Österreich 1918–1938*. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 137–145. ISBN 978-3-7065-5637-8.
- LECHNER, Elmar, 1995. Die hohe Zeit der bildungspolitischen Ideologien – Korporativer Patriarchalismus und etatistischer Sozialismus im Meinungs- und Machtkampf. In: TÀLOS, Emmerich et al., ed. *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918–1933*. Wien: Manz, S. 504–527. ISBN 978-3214059637.
- MEISTER, Richard, 1919/1946. Unterrichtsfächer als Dispositionssysteme (1919). In: MEISTER, Richard, 1946. *Beiträge zur Theorie der Erziehung*. Wien: Verlag Ringbuchhandlung A. Sendl, S. 76–91.
- MEISTER, Richard, 1921/1946. Lehrfächer und Wissenschaften, Ein Beitrag zu den Problemen der Überbürdung und Konzentration (1921). In: MEISTER, Richard, 1946. *Beiträge zur Theorie der Erziehung*. Wien: Verlag Ringbuchhandlung A. Sendl, S. 69–75.
- MEISTER, Richard. 1924/1946. Die Erörterung über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik in der neueren Forschung (1924). In: MEISTER, Richard, 1946. *Beiträge zur Theorie der Erziehung*. Wien: Verlag Ringbuchhandlung A. Sendl, S. 9–19.
- OLECHOWSKI, Richard, 2014. Die „Kulturpädagogik“ – ein Weg in die Erstarrung durch Konservatismus? Zum 50. Gedenktag des Todestags von Richard Meister. *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 164, S. 521–529. ISSN 0014-0325.
- REBLE, Albert, 1989. *Geschichte der Pädagogik*. 15., neu bearbeitete, Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 3-608-93011-6.
- SEEL, Norbert M. und HANKE, Ulrike, 2015. Historische Pädagogik: die Geschichte der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. In: SEEL, Norbert M. und HANKE, Ulrike. *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 157–305. ISBN 978-3-642-55205-2.
- SCHEIPL, Josef, 2017. Österreichische Schulpolitik 1918 bis 1938 – Parteipolitische und weltanschauliche Hintergründe. In: KARNER, Stefan, Hrsg. *Die umkämpfte Republik. Österreich 1918–1938*. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 321–326. ISBN 978-3-7065-5637-8.
- SEVERINSKI, Nikolaus, 1985. *Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der „Glöckelschen Schulreform“ in Österreich*. Wien und Salzburg: Geyer-Edition. Verbund-ID-Nr. AC 00576145.



SKIERA, Ehrenhard, 2018. *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im ‚Jahrhundert des Kindes‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2254-1.

WALLRAF, Udo, 1986. *Kultur und Persönlichkeit. Richard Meister als Erziehungstheoretiker und Reformers des österreichischen Bildungswesens*. Krefeld: Pädagogik & Hochschul-Verlag. Verbund-ID-Nr. AC00050149.

Konstituierung der sozialkritischen pädagogischen Richtung zwischen den beiden Weltkriegen in Slowenien¹

Edvard PROTNER

ARTICLE INFO

Article history:

Received 19 March 2019

Accepted 6 March 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

Slovenia, 1918–1941,
marxism, pedagogical
pluralism, empirical
research

E. Protner
University of Maribor •
Faculty of Arts
Department of
Pedagogy •
Koroška cesta 160
2000 Maribor •
Slovenija •
edvard.protner@um.si

ABSTRACT

The Constitution of a Socio-critical Pedagogical Direction in Slovenia between the World Wars

The period between the World Wars in Slovenia is characterized by a pronounced pluralism of pedagogical directions and concepts. While the art (Geisteswissenschaftliche) pedagogical direction was consolidated at the university, the reform pedagogical direction (Reformpädagogik) was increasingly used in professional associations of teachers. Within this movement and in parallel, the questions of social justice and the ideological orientation of education have become increasingly at the forefront. The initiative in this field was taken over by marxist teachers, but the socio-critical pedagogical concept was not unambiguously tied to the communist ideological background. Within the framework of the socio-critical pedagogical direction, empirical pedagogical research began to develop in Slovenia.

Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen zeichnete sich in Slowenien durch einen ausgeprägten Pluralismus pädagogischer Richtungen und Konzepte aus. Auch wenn der Herbartianismus zu dieser Zeit theoretisch schon überwunden war, spiegelte die Schulrealität immer noch den Geist der „alten Schule“. Während sich zur Zeit der Gründung der ersten slowenischen Universität in Ljubljana die geisteswissenschaftliche Pädagogik etablierte (Karel Ozvald und Stanko Gogala waren zwei repräsentative slowenische Vertreter dieser Richtung), setzte sich in den Lehrerverbänden die reformpädagogische Richtung durch. Innerhalb dieser Bewegung, aber auch parallel dazu, traten immer häufiger Fragen nach der sozialen Gerechtigkeit und der ideologischen Ausrichtung des Schulwesens in den Vordergrund. Die Konstituierung der sozialkritischen pädagogischen Richtung² hing eng mit

¹ Übersetzung: Brigita Kacijan.

Der Artikel entstand (auch) im Rahmen der Programmgruppe »Slowenische Identität und Kulturbewusstsein in sprachlichen und ethnischen Kontakt Räumen in der Vergangenheit und in der Gegenwart«, Nr. P6-0372, die durch die Slowenische forschung Agentur finanziert werde.

² Slowenien war bis 1918 ein Teil der österreichisch-ungarischen Monarchie, weswegen sich auch nach der Entstehung des Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen die traditionelle pädagogische Sichtweise hielt, die in erster Linie im zentraleuropäischen deutschen Sprachraum entstanden war. Es wird davon ausgegangen,

der Entwicklung der Arbeiterbewegung und der marxistischen Gesellschaftskritik zusammen (vgl. Protner, 2000). Ihre Vertreter betrachteten die Bildung als sozialen Prozess des Hineinwachsens des Individuums in die Gesellschaft – die Bildungsziele wurden aus der Analyse der sozialen Bedingungen, in denen das Kind aufwächst, und aus der (größtenteils) marxistischen Vision der gesellschaftlichen Entwicklung abgeleitet. In Slowenien waren die prominentesten Vertreter dieser pädagogischen Richtung linksorientierte Lehrer. Die jüngere Generation organisierte in den 30er Jahren eine Bewegung mit dem Namen *Lehrerbewegung* (učiteljski pokret) – ihre Vertreter hoben, noch stärker als die älteren Kollegen, die Notwendigkeit empirischer Studien und der Darstellung der miserablen sozialen Lebensverhältnisse der Arbeiter und Bauern als Mittel zur Kritik der damaligen Gesellschaftsordnung hervor. Sie gingen von der Prämisse aus, dass eine Schulreform nicht erfolgreich sein kann, wenn zuvor nicht die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Situation und das damit verbundene politische System verbessert wird.

Im Beitrag werden die Hauptvertreter dieses pädagogischen Konzepts in Slowenien und ihre Aktivitäten vorgestellt, außerdem werden die Anfänge der empirischen pädagogischen Forschung im Rahmen dieses Konzepts hervorgehoben.

Franjo Žgeč und die Anfänge des sozialkritischen Paradigmas in Slowenien

Der Initiator der sozialkritischen Pädagogik in Slowenien war Franjo Žgeč. Er erlebte die sozialistische Oktoberrevolution in Russland unmittelbar als Kriegsgefangener, wo er mit Ideen in Kontakt kam, die seine sozialkritische Ausrichtung beeinflussten. Er lernte zu dieser Zeit nicht nur die Ideen des Sozialismus kennen, sondern auch das pädagogische Konzept der

dass ein fachlich versierter Leser problemlos den Herbartianismus, die geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Reformpädagogik als allgemein bekannte und theoretisch gut beschriebene Richtungen der Pädagogik wiedererkennen kann, wobei er sich vermutlich fragen wird, aufgrund welcher Kriterien sie hier zugeordnet wurden. Größere Schwierigkeiten könnte der Begriff sozialkritische Pädagogik verursachen, da diese Bezeichnung außerhalb Sloweniens nicht geläufig ist. Es geht um ein Konzept, das der im deutschsprachigen Raum der „Materialistischen Erziehungstheorie“ (Schmied-Kowarzik, 1983), „Materialistisch orientierten Pädagogik“ (Tenorth, 1992), „Historisch-materialistischen Pädagogik“ (Krüger, 1997), meist aber der „Marxistischen Pädagogik“ ähnlich ist. Bei diesen Bezeichnungen ist das Klassifikationskriterium der ideologische bzw. philosophische Hintergrund des pädagogischen Konzepts und genau dieses Kriterium unterscheidet sich von den Kriterien, nach denen die herbartianische, reformistische und geisteswissenschaftliche pädagogische Richtung klassifiziert werden. Die Diskussion stützt sich auf die Klassifizierung, die von Zdenko Medveš (2015) in Slowenien eingeführt und etabliert wurde. Als gemeinsamen Nenner bei der Kennzeichnung pädagogischer wissenschaftlicher Paradigmen berücksichtigt Medveš die Struktur des Bildungsprozesses, den Zusammenhang zwischen den Bildungsfaktoren und welchem der Bildungsfaktoren (Bildungsmedium) die entscheidende Rolle im pädagogischen Handeln zugeschrieben wird. Dabei geht es um drei Aspekte, in der Unterrichtstheorie als didaktisches Dreieck (Lehrkraft, Lernender, Lernstoff) bekannt ist, dem er noch den vierten, in der pädagogischen Theorie bekannten Aspekt des Lebensumfelds hinzufügt. Auf dieser Grundlage entwickelt er die folgende Klassifikation der pädagogischen Paradigmen (Richtungen): „Vier Medien ermöglichen es, vier pädagogische Paradigmen bzw. Theorien aufzustellen. Die reformatorische oder autopoeitische Pädagogik der Systemtheorie (Luhmann) versteht das Kind als Bildungsmedium, der Herbartianismus sieht den Erzieher/Lehrer (in seiner Persönlichkeit) als sein Medium, die geisteswissenschaftliche oder Kulturpädagogik versteht den Inhalt mit einer entsprechenden geistig, wertebezogen und kulturell wertvollen Botschaft als ihr Medium während die sozialkritische Pädagogik das Lebensumfeld (das soziale und materielle Umfeld), den Kontext oder Raum als ihr Medium entwickelt“ (Ebda, S. 14).

produktiven Schule (eines der Konzepte der Reformpädagogik), das vom russischen Pädagogen Blonskij entwickelt wurde (Tancer, 1991). Beides zeigte sich in seinem pädagogischen Konzept, das er 1923 in seinem Buch *Probleme der Erziehung der breitesten Schichten unseres Volkes* (Žgeč, 1923) veröffentlichte. Dieses Konzept war auch das Thema seiner Doktorarbeit, wofür er einen Preis des Königs bekam, der es ihm ermöglichte, einen einjährigen Studienaufenthalt (1923/24) bei Prof. Simon (Laboratorium für experimentelle Pädagogik) an der Sorbonne in Paris wahrzunehmen. Nach seiner Rückkehr aus Paris hielt er sich einige Zeit am Rousseau-Institut in Genf auf, wo er einige der führenden Persönlichkeiten der Reformpädagogik (Claparède, Dottrens, Ferriere) und ihre Ansichten kennenlernte (Tancer, 1991, S. 10), was den Kern seines pädagogischen Denkens stark prägte.

Das konzeptionelle und praktische Programm des Lehrerverbands *Pädagogische Zentrale* in Maribor war für die Etablierung seiner Sichtweise unter den slowenischen Lehrern von großer Bedeutung (Žgeč, 1928). Auch hier kommt seine Sympathie für die Reformpädagogik und die sozialkritische Pädagogik zum Ausdruck. Der zweite Programmpunkt besagt, dass die *Pädagogische Zentrale* Erziehungsprobleme sowohl auf psychologisch-pädagogischer als auch auf soziologischer Ebene lösen werde. Beide sollen dabei auf modernen wissenschaftlichen Grundlagen basieren.

Es lässt sich nur schwer rekonstruieren, welche pädagogischen Einflüsse aus dem Ausland die Entstehung des sozialkritischen pädagogischen Konzepts maßgeblich mitprägten. Zweifellos kannten die Mitglieder der *Pädagogischen Zentrale* Kanitz' Buch „Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft“ (1925)³. Erwähnt werden sollte allerdings auch, dass Ideen, die denen von Kanitz ähneln, auch bei einheimischen Vertretern der sozialkritischen Pädagogik zu finden waren.

Kanitz analysierte in diesem Werk auf der Grundlage soziologischer und psychologischer Analysen die untergeordnete Lage der proletarischen Kinder in Wirtschaft, Familie und Recht sowie im Verhältnis zu den Erwachsenen. Er schlussfolgerte: „Auch hier zeigt sich die Korrektheit der marxistischen Behauptung, dass die Produktionsart die Grundlage ist, auf der die anderen kulturellen Bereiche aufbauen. Durch die Erforschung der Situation der Kinder im wirtschaftlichen Leben und der daraus hervorgehenden Lage der Kinder in der Familie, im Rechtswesen, im alltäglichen Leben, kurz gefasst in allen kulturellen Bereichen, eröffnet sich, meiner Meinung nach, ein außerordentlich fruchtbares Forschungsfeld für die marxistische gesellschaftliche Vision [...]“ (Ebda, S. 91).

Gerade die Konsolidierung der marxistischen sozialen Ansichten stand im Vordergrund der Bemühungen der Vertreter der sozialkritischen Pädagogik und diese Aufgabe sollte von der

³ In der Universitätsbibliothek in Maribor gibt es eine Kopie dieses Buches, das den Stempel des *Pädagogischen und didaktischen Zirkels* (Vorläufer der *Pädagogischen Zentrale*) Maribor trägt, was beweist, dass es sich um eine Kopie handelt, die den Mitgliedern der *Pädagogischen Zentrale* zwischen den beiden Weltkriegen in der Verbandsbibliothek zugänglich war (diese galt als die größte pädagogische Bibliothek im ehemaligen Jugoslawien). Deutschkenntnisse waren unter den slowenischen Lehrern damals durchaus üblich.

soziologischen Ausbildung der Lehrer übernommen werden. Die erste derartige entschlossene Initiative entstand in Slowenien im Jahr 1926, als die Mitgliederversammlung der Vereinigung der jugoslawischen Lehrerschaft (UJU), Kommissariat Ljubljana, die Deklaration zur Entpolitisierung und Vereinheitlichung der fachpolitischen Ausrichtung der slowenischen Lehrerschaft verabschiedete. Im folgenden Jahr wurde im Rahmen der Vereinigung UJU der Zentralausschuss für Selbstbildung gegründet, der die Arbeit der Selbstbildungsarbeitskreise in den verschiedenen Lehrerverbänden koordinieren und jährlich einen Fortbildungskurs in Ljubljana organisieren sollte. Linksorientierte Lehrer, die die Deklaration am vehementesten unterstützten, sahen in diesen Selbstbildungskreisen eine gute Gelegenheit für eine ideologische, politische und fachliche Beeinflussung der Lehrerschaft.

Einer der Beschlüsse des ersten Selbstbildungskurses in Ljubljana war, „dass eine grundlegende soziologische Ausbildung der Lehrerschaft unerlässlich ist. Ohne Kenntnisse der Soziologie sucht sich der Lehrer mit verbundenen Augen seinen Weg durch die Gesellschaft“ (Pahor, 1927, S. 45).

Im Zusammenhang mit der inhaltlichen Ausrichtung der Selbstbildungsaktionen entwickelte sich ein Jahr später eine heftige Kontroverse, bei der sich drei Lager herauskristallisierten: Das erste Lager befürwortete die Soziologie bzw. die Sozialwissenschaften als das grundlegende Wissen, das Lehrer unbedingt benötigten und sie in ihrer Ausbildung an der Lehrerbildungsanstalt nicht bekommen hatten. Vertreter der Reformpädagogik forderten eine größere Betonung der Psychologie, während das dritte Lager für eine Vertiefung des pädagogischen Wissens plädierte.

An der Kontroverse nahm auch Žgeč teil, der trotz seiner weltanschaulichen und politischen Überzeugung eine ziemlich neutrale Haltung einnahm. Žgeč hatte sofort nach seiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft Kontakt zur Kommunistischen Partei in Ljubljana gesucht und in seinem Heimatdorf eine Parteizelle gegründet. Seine Parteiaktivitäten setzte er auch als Student illegal an der Universität in Ljubljana fort. Dennoch kann man seinen pädagogischen Bemühungen keine politische Motiviertheit zuschreiben, die auf direkten Parteianweisungen basieren würden (vgl. Protner, 2000). Es ging ihm in erster Linie darum, die Soziologie als pädagogische Hilfswissenschaft zu etablieren, die den Lehrer zu einer selbstständigen und kritischen Bewertung der Rolle der Erziehung in der Gesellschaft befähigt und es ihm ermöglicht, die sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, hygienischen und anderen Bedingungen, die eine erfolgreiche Erziehungsarbeit verhindern, zu erkennen. Dabei reichte Žgeč nicht ein theoretisches Studium, sondern er sah auch Feldforschung vor, die empirische Daten liefern würde, die für die spezifische ländliche Umgebung Sloweniens gültig waren. Zu diesem Zweck entwickelte er die *Fragebögen des Entwicklungsstands der Schüler* (sie wurden 1926 von der *Pädagogischen Zentrale* in Maribor herausgegeben), mit denen er versuchte, eine abhängige Verbindung zwischen dem sozialen und kulturellen Umfeld des heranwachsenden Kindes und seinem körperlichen und geistigen Entwicklungsstand

herzustellen. Das war in Slowenien der erste Versuch empirische pädagogisch-soziologische Forschung zu betreiben, was auch eine radikale Neuheit im methodologisch-epistemologischen Paradigma der pädagogischen Forschung darstellte. Žgeč war sich von Anfang an der Einschränkung dieser Art von Forschung bewusst, denn er schrieb in der Interpretation der so gewonnenen Daten: „Ich gebe zu, dass ich den Unterschied in der körperlichen und geistigen Entwicklung unseres Kindes in verschiedenen Milieus beweisen und auch aus diesem Blickwinkel die Freiheit der Schule in ihrem Handeln rechtfertigen möchte und zwar die weitest und tiefest mögliche Autonomie der Schule, aber dazu bedarf es einer umfangreicheren Studie. Es wäre zu früh, aus unseren gesammelten Daten weitreichende Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Žgeč, 1926, S. 56–57).

Bereits 1928 ging Žgeč erneut die empirische Forschung an. Diesmal versuchte er mit Hilfe der in der *Pädagogischen Zentrale* organisierten Lehrer sowie ausgefüllter Beobachtungsblätter die Erforschung des Einflusses der sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und hygienischen Umstände auf die Entwicklung der Kinder zu verbreiten und zu verbessern. In den neuen Beobachtungsblättern, die die Lehrer ausfüllen sollten, widmete er seine besondere Aufmerksamkeit dem Einfluss der Wohnverhältnisse, Ernährung, Kleidung und auch dem Einfluss von Alkoholismus, Armut und anderen Umständen auf die geistige Entwicklung, den Schulerfolg und eventuell auftretende Besonderheiten im Verhalten der slowenischen Kinder. Allerdings stieß er beim Datensammeln auf zahlreiche Hindernisse. Von den freiwillig mitarbeitenden Lehrern verlangte die Arbeit viel Zeit und auch Ressourcen. Außerdem war das Sammeln der Daten im statistischen Sinne mangelhaft geplant (Vgl. Bergant, 1962). Trotz aller Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten entstanden auf der Grundlage der gesammelten Daten einige Studien mit einem besonders sozialkritischen Schwerpunkt.

Zwei typische Beispiele sind die Beiträge von A. Šuligoj (1928 und 1929) mit den Titeln *Einfluss der Wirtschafts- und Wohnbedingungen auf die Entwicklung der Kinder* und *Wohnbedingungen und ihr Einfluss auf das Kind* sowie das Buch von K. Doberšek (1929) *Einfluss der sozialen Verhältnisse auf die Kinder in Prevalje*, das schon im Titel die Ausrichtung suggeriert. Auf empirischer Forschung gründet auch das Buch von J. Jurančič (1930) *Aus der Schule für die Nation*. Seine Arbeiten entstanden während der immer größer werdenden Wirtschaftskrise und den sich verschärfenden politischen Verhältnissen. Diesbezüglich ist es wichtig zu erwähnen, dass alle erwähnten Autoren Mitglieder oder zumindest Sympathisanten der Kommunistischen Partei waren und mit ihrer ideologischen Ausrichtung sehr stark die jüngeren, linksorientierten Lehrer beeinflussten, die sich in der zweiten Hälfte der 30er Jahre zur sog. *Lehrerbewegung* zusammenschlossen.

Zweite Phase der Entwicklung des sozialkritischen pädagogischen Paradigmas in Slowenien

Die ersten Programmrichtlinien für die Arbeit der *Lehrerbewegung* entstanden 1936, als die Machthaber die Aktivitäten der *Vereinigung junger Intellektueller in Maribor* verboten, in der junge arbeitslose Lehrer am zahlreichsten vertreten und am aktivsten waren. Šegula (1974) erinnert sich daran, dass damals verschiedene Berufsverbände und Weltanschauungsverbände versuchten, die arbeitslosen Lehrer unter ihrem Einfluss zu halten. Um ihren Einfluss auf die arbeitslosen Lehrer zu erhalten und zu erhöhen, unterstützten auch linksorientierte Lehrer die Gründung einer Abteilung arbeitsloser Lehrerabsolventen im Rahmen des städtischen Lehrerverbands Maribor und dies kann als der Ursprung der *Lehrerbewegung* verstanden werden. Die Besonderheit ihrer Aktionen lag, laut Strmčnik (1980, S. 84), darin, dass sie „gesellschaftspolitische Pfeilspitzen beinhalteten, die ihre Ideologen geschickt mit pädagogischen Argumenten verschleierten“. Der Auslöser für diese Taktik lag natürlich in der Tatsache, dass die Mitglieder und Sympathisanten der Kommunistischen Partei zu dieser Zeit in der Illegalität agieren mussten, weswegen die Gründung der *Lehrerbewegung* eng mit Bemühungen verbunden waren, die Bewegung auf legaler Ebene zu organisieren.

Diese Bemühungen begannen am 29. 6. 1936, bei einer Massenversammlung in Maribor von linksorientierten angestellten und arbeitslosen Lehrern, und endeten am 5. 1. 1937, als eine Mariborer Arbeitsgruppe der *Lehrerbewegung* entstand und zu einer autonomen Organisationseinheit im Rahmen der Vereinigung der jugoslawischen Lehrerschaft wurde. Die Aktivitäten und Aktionen wurden hauptsächlich von den Mitgliedern des illegalen, linksorientierten Ausschusses der jüngsten Lehrer durchgeführt. Sie begannen fortschrittliche Bemühungen in und außerhalb Sloweniens zu studieren und neue Kontakte mit älteren, progressiven Lehrern zu suchen. In der pädagogischen Presse informierten sie über ihre Aktionen und propagierten ihre Sichtweisen mit dem Ziel, alle Lehrer in einer fortschrittlichen pädagogischen, sozialen und politischen Bewegung zu vereinen. Die Grundannahme, dass, um die Aufgaben der schulischen und außerschulischen Arbeit der Lehrer festzulegen, zuerst die konkreten sozioökonomischen Bedingungen des Lebens der untersten Klassen zu studieren sind, wollten sie mit einer Art öffentlichen Debatte (Umfrage) überprüfen, an der auch fortgeschrittene Studenten, Lehrer, Schriftsteller und Intellektuelle im Allgemeinen teilnahmen. Bei der Formulierung der programmbezogenen Forderungen hatte gerade Žgeč den größten Einfluss (Šegula, 1974).

Die Tatsache, dass in der Führung der *Lehrerbewegung* „die Lehrer Marxisten, Mitglieder und Unterstützer der Kommunistischen Partei“ (Remar, 1959, S. 186) waren bedeutet nicht, dass die *Lehrerbewegung* eine ideologisch und fachtheoretisch einheitliche Bewegung war oder politische Interessen im Vordergrund standen. Zweifellos beeinflusste ihre politische Ausrichtung stark die Bildung des pädagogischen Konzeptes, das eine Opposition gegenüber der universitären Kulturpädagogik in Ljubljana als auch – zumindest teilweise – gegenüber der reformpädagogisch orientierten *Pädagogische Zentrale* darstellte. Die aktive Beteiligung

der Lehrerschaft an der empirischen Erforschung der psychophysischen Eigenschaften des slowenischen Kindes und der sozialen Bedingungen unter denen es lebt, trug an sich zu ihrer größeren sozialkritischen Sensibilität und erst in zweiter Linie zu ihrer politischen Einstellung bei. Strmčnik (1980, S. 84) argumentierte als Universitätsprofessor der Pädagogik in den 80er Jahren als der Marxismus die offizielle Gesellschaftsdoktrin war, die Aktivitäten der Ideologen des *Lehrerbewegung* folgendermaßen: „Durch die Einführung der Lehrerschaft in die marxistische Analyse der sozialen Realität haben sie erfolgreicher als mit anderen politischen Methoden die dialektisch-materialistische Auffassung der Gesellschaft und ihrer Haltung gegenüber der Bildung entwickelt, d. h., dass die Lebensbedingungen der Menschen einen großen Einfluss auf ihre Bildung haben. Sie wurden in die marxistische Literatur eingeführt und auf eine konkrete, aktive Weise für die ideelle und politische Position der Arbeiterklasse und der KPJ gewonnen.“

Es muss jedoch betont werden, dass die *Lehrerbewegung* der Kommunistischen Partei nichts unmittelbar schuldet oder dass sein pädagogisches Konzept nicht auf der Grundlage von Parteianweisungen entwickelt wurde. Im Gegenteil! Zu dieser Zeit war die Parteiführung gegenüber der *Lehrerbewegung* völlig gleichgültig, obwohl die Führung der *Lehrerbewegung* bestrebt war, ihre Arbeit in Einklang mit den Parteirichtlinien zu bringen. Jože Jurančič (damals als Aktivist der *Lehrerbewegung*) erinnerte sich Ende der 80er Jahre folgendermaßen daran: „Es war eine seltsame Beziehung, sie / die Parteiführung / nahmen unsere (Lehr-) Arbeit nicht ernst. Als ich bei ihnen in Ljubljana war, bei Tomšič und den anderen (bei der Parteiführung) sagten sie mir öfters ‚Erzähl keine Märchen!‘, das wird später ganz anders sein“ (Autor, 1988, S. 45). Oskar Autor, der 1988 Jurančič interviewte, kommentierte das obige Zitat ironisch mit folgenden Worten: „Und es war wirklich ganz anders“ (Ebda). Es ging natürlich um die Sichtweise, die den konzeptuellen Unterschied zwischen der theoretisch durchdachten Tätigkeit linksorientierter Lehrer vor dem Krieg und der marxistischen pädagogischen Doktrin nach dem Krieg, als sich der theoretische Diskurs dem politischen Willen der regierenden Partei unterordnen musste, hervorheben möchte.

Vielleicht führte genau diese Haltung der Parteiführung (vor dem Krieg) dazu, dass das pädagogische Konzept der *Lehrerbewegung* eine theoretische Autonomie behielt und aus diesem Grunde für weltanschaulich und politisch unterschiedlich denkende Gelehrte bedingt (zumindest in einigen Elementen) annehmbar war. Eine konzentrierte Darstellung des pädagogischen Konzepts kann man in Martin Mencejs⁴ Buch *Die Slowenische Schule und der Lehrer vor modernen Aufgaben* (1937) nachlesen. Sein Text bringt in Bezug auf Žgeč's Bemühungen nicht viel Neues. Lediglich die Ideen der Reformpädagogik werden etwas in den Hintergrund gerückt, während die sozialen Aspekte der Erziehung etwas mehr in den Vordergrund treten. Während Žgeč das Erziehungsziel aus der Psychologie (Natur des Kindes) und Soziologie (Bedürfnisse der breitesten Schichten) entwickelte, ist für Mencej das einzige Kriterium zur Bestimmung des Erziehungsziels die aktuelle gesellschaftliche Situation bzw. die Ideen fortschrittlicher gesellschaftlicher Kräfte, die ein Abbild der „Forderungen und

⁴ Er war der Initiator und führende Aktivist der *Lehrerbewegung*.

Bedürfnisse breiter Arbeiterschichten, ihrer wirtschaftlichen, sozialpolitischen und kulturell-entwicklungsbezogenen Ausrichtung sind“ (Ebda, S. 23).

Neben einer stark sozialkritischen Ausrichtung wies die *Lehrerbewegung* ein weiteres Merkmal auf, das in diesem Kreis sehr stark betont wurde. Es ging um den Widerstand der Lehrer gegenüber der pädagogischen Theorie und deren Nachfrage nach praktisch einsetzbarer pädagogischer Literatur. Mencej stellte auf der Grundlage einer Umfrage, die mit 62 Lehrern durchgeführt wurde fest, dass „alle, vom ersten bis zum letzten, den Bedarf an moderner Literatur für die praktische Arbeit in der Schule unterstreichen. Damit sind aber nicht nur zusätzliche Lehrmittel und Handbücher für die einzelnen Fächer in der Schule gemeint, sondern auch Anweisungen zur Beobachtung, für das Studium des Kindes und der Verhältnisse in denen es lebt!“ (Ebda, S. 47). Es stellt sich die Frage inwieweit die Behauptung stimmt, dass die Lehrer nicht nur an zusätzliche Lehrmittel und Handbücher dachten. Beobachtung, Studium des Kindes und der Verhältnisse, in denen es lebt, waren nämlich eine der grundlegenden Aufgaben der *Lehrerbewegung*, weswegen es durchaus möglich ist, dass dies die Folge der Annahme des Grundsatzprogramms ist und nicht ihrer Erkenntnis, dass sie genau solche Handbücher für ihre Arbeit brauchen. Ungeachtet dieses Zweifels haben aber relativ viele Lehrer beim Sammeln empirischer Daten über die sozialen Verhältnisse des slowenischen Kindes und seine körperliche Entwicklung mitgemacht. Damit wurde, wie Ende der 80er Jahre Mencej anführte, das Ziel der Ideologen der *Lehrerbewegung*, die Lehrer sollten durch das Kennenlernen der sozialen Unterschiede die Notwendigkeit des Klassenkampfes erkennen, verwirklicht (Autor, 1988, S. 43).

Der Forderung der Lehrerschaft nach möglichst direkt einsetzbarer Literatur versuchte Ledinek (ein weiterer wichtiger Aktivist der *Lehrerbewegung*) mit seinem Buch *Meine Klasse* (1939) nachzukommen. Er zeigte den Lehrkräften sehr detailliert, auf welche Art und Weise er die psychophysischen und sozialen Charakteristiken der Kinder in seiner Klasse untersucht hatte. Die Grundlage seiner empirischen Untersuchung war ein Kapitel aus den Beschreibungsbögen von Žgeč (Kindliche Meilensteine und seine Entwicklung in der Schulzeit) aus dem Jahr 1929, die vom 3. Selbstbildungskurs in Ljubljana bestätigt wurden. Der gesamte erste Teil des Buches ähnelt stark einem Forschungsbericht, der die statistischen Daten, die auf der Grundlage von Messungen physiologischer Charakteristiken, Intelligenz- und Lerntests, Befragungen und Beobachtungen, Sammeln von Daten zu ihren Familien, der sozialen Situation und der Schuldokumentation (Lernerfolg) der Schüler gesammelt wurden, sehr genau darstellt. Obwohl er betonte, dass kein Lehrer ohne Kenntnisse der pädagogischen Theorie auskommt, nannte er als eine der Aufgaben des Lehrers als Praktiker, dass er die Theorie ständig überprüft und ergänzt bzw. dass er „/... / induktiv und deduktiv in die Theorie eindringt“ (Ebda, S. 10). Letzteres auf der Grundlage der eigenen Analyse der Klasse als Gesamtheit, der einzelnen Schüler und der sie beeinflussenden Umgebung. Im Rahmen der pädagogischen und sozialen Ideen der *Lehrerbewegung* schuf ein solches Verständnis der Beziehung zwischen Theorie und Praxis eine neue Dimension des Verständnisses für die

Funktion des Lehrers. Die Kenntnis der mentalen und physischen Eigenschaften des Kindes und der Klasse als Ganzes sollten es dem Lehrer ermöglichen, seine Arbeit den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Wünschen der Kinder anzupassen, was die eigentlich grundlegende Forderung der Reformpädagogik ist. Der Lehrer ist jedoch wegen des Einflusses der sozialen Bedingungen, die das psychophysische Bild des Kindes maßgeblich stärker prägen als die Lehrer, machtlos. Dies bedeutet konkret, dass der pädagogische Optimismus, dem sich der Lehrer in der Reformpädagogik sowie in anderen pädagogischen Richtungen verpflichtet hat, hier in der sozialkritischen Pädagogik verloren geht (vgl. Protner, 2000).

Ledinek befürwortet in seinem Buch das didaktische Prinzip, dass erfolgreiches Lernen und Bildung nur durch reichhaltige Erfahrungen der Lerner möglich ist. Damit übernahm er sowohl die Forderung der Reformpädagogik, wie auch der geisteswissenschaftlichen bzw. kulturellen Pädagogik. Seiner Meinung nach ist es nicht schwierig, bei einem normal intelligenten und in normalen Verhältnissen lebenden Schüler Erfahrungen und den Wunsch nach neuen Erfahrungen zu erreichen. Dies ist jedoch bei einem „apathischen“ Kind schwerer zu erreichen und es bedarf „greifbarer Reize“. Aber selbst ein didaktisch und pädagogisch vollkommen an das Kind angepasster Unterricht muss sich letztendlich der Gesetzmäßigkeit, dass das soziale Umfeld entscheidend die kindliche Entwicklung beeinflusst, unterordnen: „Aber einem weniger talentierten Kind, das in schwierigen sozialen Verhältnissen lebt, oder von irgendwelchen negativen Störungen beeinflusst wird, kann auch das nicht helfen. Hier ist der Pädagoge machtlos“ (Ebda, S. 61).

Die für die Reformpädagogik charakteristische Idealisierung des Kindes und die für die Geistes- oder Kulturpädagogik charakteristische Idealisierung des Lehrers wird im sozialkritischen pädagogischen Konzept der *Lehrerbewegung* durch eine wesentlich realistischere Sichtweise ersetzt. Das Kind wird zum Objekt des empirischen Studiums, das wesentlich von den sozialen Umständen, in denen es lebt, determiniert wird. In diesem Sinne sagt Ledinek: „Der Lehrer hat eine große Verantwortung in der Erziehung der Kinder, hat aber nicht die Kraft, in fünf Stunden pro Tag das auszugleichen, was ihnen zuhause nicht gegeben wurde und das zu korrigieren, was die Straße und Umgebung zerstört haben [...]“ (Ebda, S. 69).

Fazit

Die Tatsache, dass sich innerhalb des sozialkritischen pädagogischen Konzepts in Slowenien das Paradigma der empirischen Forschungsmethodik etabliert hatte, wirft eine Reihe von Fragen auf. Bereits in der Einleitung wurde die Dilemma hinsichtlich der Klassifizierung und Benennung des pädagogischen Konzepts, das hier beschrieben wurde, hervorgehoben. Auf der einen Seite entspricht das Konzept nicht in allen Details den Charakteristiken, die üblicherweise der materialistischen bzw. marxistischen pädagogischen Doktrin⁵

⁵ Die slowenischen Vertreter der sozialkritischen Pädagogik können am leichtesten der wissenschaftlichen pädagogischen Traditionslinie des materialistischen und sozialistischen Denkens, dem Kreis der Austromarxisten unter der Leitung von O. Glöckel und O. F. Kanitz zugeordnet werden (Vgl. Krüger, 1997, S. 102).

zugeschrieben werden. Vor allem konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, ob die Doktrin in der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg empirische Forschungsmethoden einbezogen wurden. Auf der anderen Seite deckt das was im deutschsprachigen Raum weithin als „Empirische Erziehungswissenschaft“ angesehen wird, keineswegs die sozialempirischen Herangehensweisen ab, die von den linksorientierten Pädagogen in Slowenien praktiziert wurden. In Slowenien lassen sich die typischen Entwicklungsstadien der Empirischen Erziehungswissenschaft, die beispielweise Wulf (1983, S. 66ff.) von der anfänglichen *experimentellen Pädagogik* von W. A. Lay und E. Meumann, über die *pädagogische Tatsachenforschung* von Elsa und Peter Petersen bis zur *deskriptiven Erziehungswissenschaft* von A. Fischer und R. Lochner zeitlich ordnete, nicht nachweisen, obwohl die slowenische Pädagogik auch zu dieser Zeit noch immer unter starkem Einfluss pädagogischer Strömungen des deutschsprachigen Raums stand. Erst in der Nachkriegszeit könnte ein Kontakt der slowenischen Pädagogik mit den folgenden Entwicklungsstufen der *Empirischen Erziehungswissenschaft* bestätigt werden. Auch in Slowenien passierte in den 60er Jahren die *realistische Wendung*, aber ohne Bezug zu den Bemühungen Heinrich Roths, jedoch im Rahmen der Bemühungen der pädagogischen Wissenschaft zur empirischen Verifizierung (und Kritik) der Reformanstrengungen der Schulpolitik (Vgl. Medveš, 2015). Der *kritische Rationalismus* als fünfte Phase der Entwicklung der Empirischen Erziehungswissenschaft erfuhr in Slowenien keine nennenswerte Rezeption, ebenso wenig die Phasen der *emanzipatorischen Bildungsforschung* und der *Handlungsforschung*, obwohl der empirische Forschungsansatz generell stärker wurde und dieser Trend bis heute anhält.

Das erkenntnistheoretische Konzept der Sozialkritischen Pädagogik in Slowenien hängt wesentlich stärker von der Methodologie der soziologischen Forschung ab, als von der pädagogischen Methodologie. Leider konnte nicht festgestellt werden, welchen Modellen der empirischen soziologischen Erforschung des Kindesmilieus die slowenischen Pädagogen damals folgten. Dass es bei der Bearbeitung der empirischen Daten zu gravierenden methodischen Problemen kam, beweist der Kurs zur Statistik, der von der Schule für öffentliche Gesundheit in Zagreb in den Jahren 1939 und 1940 für Lehrer aus allen Teilen des damaligen Jugoslawien organisiert wurde (Babić-Weiner, 1974).

Wie eng die Idee der empirischen pädagogischen Forschung in der sozialkritischen Pädagogik, wie wir sie verstehen und vorgestellt haben, mit der linken politischen Option verknüpft war zeigt die Tatsache, dass die Organisatoren des Kurses systematisch linksorientierte Lehrer auswählten, die bereits Erfahrung mit empirischer Datensammlung hatten. Eine besondere Herausforderung stellt aber die These dar, dass auch die slowenische empirische Soziologie (und nicht nur die Pädagogik) innerhalb der vorgestellten Lehrerbewegung konstituiert wurde.

Literatur

- AUTOR, Oskar, 1988. *Intervju z Jožetom Jurančičem in Martinom Mencejem*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- BABIĆ-WEINER, Vlatka, 1979. Drugi tečaj vitalne statistike. In: CICMIL, Obrad et al., Hrsg. *Učesnici i svedoci. Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine*. 2. Band. Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije: Beograd, S. 287–289.
- BERGANT, Milica, 1962. Uvod. In: BERGANT, Milica et al., Hrsg. *Okolje in razvoj slovenskega otroka*. Ljubljana: DZS, S. 5–9.
- DOBERŠEK, Karel, 1929. *Vpliv socialnih razmer na otroka v Prevaljah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- JURANČIČ, Jože, 1930. *Iz šole za narod*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- KANITZ, Otto Felix, 1925. *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Jena: Urania.
- KRÜGER, Heinz-Hermann, 1997. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. ISBN 3-8100-1542-3.
- LEDINEK, Miloš, 1939. *Moj razred*. Maribor: Pedagoški tisk.
- MENCEJ, Martin, 1937. *Slovenska šola in učitelj pred sodobnimi nalogami*. Maribor: Pedagoški tisk.
- MEDVEŠ, Zdenko, 2015. Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo = Socialist Pedagogy: Caught Between the Myth of the Fairness of the Unified School and Cultural Hegemony. *Sodobna pedagogika*. Jahrg. 66 = 132, Nr. 2, S. 14–37, 14–41. ISSN 0038-0474.
- PAHOR, Jože, 1927. Samoizobraževalni tečaj v Ljubljani. *Popotnik*. Jahrg. 49, Nr. 2, S. 44–45.
- PROTNER, Edvard, 2000. *Pedagogika in izobraževanje učiteljev*. Gorica: Educa. ISBN 961-6039-42-3.
- REMAR, Jože, 1959. Progresivna prizadevanja učiteljstva v okviru stanovske organizacije pred drugo svetovno vojno. *Nova obzorja*. Jahrg. 12, Nr. 4, S. 183–191.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, 1983. Materialistische Erziehungstheorie. In: LENZEN, Dieter und MOLLENHAUER, Klaus, Hrsg. *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 101–116. ISBN 3129399542.
- STRMČNIK, France, 1980. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v luči svoje pozitivne pedagoške tradicije. *Sodobna pedagogika*. Jhrg., 31, Nr. 1–2, 3–4, S. 15–35, 81–87.
- ŠEGULA, Pavle, 1974. Borba za stvaranje jedinstvenog progresivnog učiteljskog pokreta u Sloveniji. In: CICMIL, Obrad et al., Hrsg. *Učesnici i svedoci; Zbornik sećanja o delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije do 1941. godine*. 1. Band. Beograd: Društvo za izučavanje delatnosti naprednog učiteljstva Jugoslavije, S. 351–369.
- ŠULIGOJ, Avgust, 1928. Stanovanske razmere in njihov vpliv na otroka. *Popotnik*. Jhrg. 50, Nr. 3–4, S. 89–91.

ŠULIGOJ, Avgust, 1929. Vpliv gospodarskih in stanovanjskih razmer na razvoj otroka. *Popotnik*. Jhrg. 50, Nr. 7, S. 210–212.

TANCER, Mladen, Hrsg., 1991. *Dr. Franjo Žgeč; socialno-pedagoški reformator na Slovenskem*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Raziskovalni institut.

TENORTH, Heinz-Elmar, 1992. Materialistisch orientierte Pädagogik. In: PETERSEN, Jörg und REINERT, Gerd-Bodo, Hrsg. *Pädagogische Konzeptionen*. Donauwörth: Auer, S. 201–220. ISBN-10 3403022080.

WULF, Christoph, 1983. *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl., München: Juventa.

ŽGEČ, Fran, 1923. *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje Jugoslovenskega učiteljstva – Poverjeništvo Ljubljana.

ŽGEČ, Fran, 1926. Razvoj otroka v šolski dobi. In: ŠILIH, Gustav, Hrsg. *Pedagoški zbornik*. Ljubljana: Slovenska šolska matica, S. 46–112.

ŽGEČ, Fran, 1928. „Idejni in praktični program Pedagoške centrale“ v Mariboru. In: ŠILIH, Goran, Hrsg. *Pedagoški zbornik*. Ljubljana: Slovenska šolska matica, S. 145–150.

Concepts of Women's Sexual Education and Dispute over Co-education in Poland between Two World Wars

Dorota PAULUK and Dominika JAGIELSKA

ARTICLE INFO

Article history:

Received 20 September 2018

Accepted 3 April 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

sexual education, women, co-education, interwar period, education of women in Poland

D. Pauluk, D. Jagielska

Jagiellonian University
in Cracow •

Department of University

Pedagogy and Polish

Pedagogical Thought •

Batorego 12

31-135 Cracow •

Poland •

dorota.pauluk@uj.edu.pl

dominika.jagielska@uj.

edu.pl

ABSTRACT

Concepts of Women's Sexual Education and Dispute over Co-education in Poland between Two World Wars

The article aims to present controversial issues related to the concepts of sexual education of women and co-education propagated in the interwar period in Poland. This will be shown in the reference to concepts referring to Christian tradition and the new movements (emancipation, leftist) and other philosophical assumptions (naturalism, evolutionism).

Introduction

After 123 years of partitions, on November 11th 1918, Poland regained its independence. The same month, Polish women were granted voting rights. The principle of equality of sexes was confirmed by a provision in the Constitution of March 1921, which guaranteed all citizens' equality before the law. Thanks to a contribution of a small group of female parliament members, women were granted the right to pursue an education at all levels, work, form associations, as well as the right to protection of maternity.

In Poland, between two world wars, the situation of women depended on their social status. Their roles within the family and society were changing slowly under the influence of political changes, global social and cultural trends, and the developing emancipation (feminist) movement. Considerations on the role and position of women within the social and civic life constituted a part of a wider debate on the new state and the new society that had been reborn from ashes. The female issue was important to both representatives of various

political parties, who attempted to win women's vote, and intellectuals, who formed diverse proposals on how the state should be reconstructed and how Polish society should be organised.

Thus, for example, the Catholic social thinking and its resulting pedagogical concepts considered the civilisation changes along with women's rights. These were analysed from the perspective of conformity with the human nature of man and woman as created by God, with emphasis on the role of the woman as a wife and a mother (Kostkiewicz, 2013). Such an interpretation of the female issue was reinforced within the society's consciousness by the model of a Polish mother teaching her children to love their homeland and fight for its independence employing social and economic activity (during the partitions of Poland, a vast majority of the duties related to management and upkeep of landed estates fell upon the shoulders of Polish women since their husbands, fathers, and sons were fighting in national uprisings and, thus, they were either killed or imprisoned or exiled for many years). The model of the Polish mother was heartily supported by the Catholic Church (Titkow, 2012, pp. 29–30; Pauluk, 2011, pp. 515–535).

Representatives of the socialist and communist currents also debated the female issue, focusing on the aspect of equality and social justice, promoting solutions not only favourable for women, regarding political rights (voting), but also changes to family life, education, and customs – although their interpretations were different (Kałwa, 2001, pp. 25–40).

The female issue was discussed by Polish eugenics as well. This constituted a part of their programme for equality of women, but also aimed at ensuring – if they belonged to the group of “valuable” society members – proper conditions for them to start families and providing access to family and marriage counselling. However, it was not an obstacle for them to postulate obligatory contraception and sterilisation of women considered as “racially” inferior (Jagielska, 2018).

The debate on the woman's role within society was also a consequence of the ongoing social changes. The interwar period was a time of moral and sexual emancipation. In cities, women gained more freedom regarding a workplace, they could have spent time in cafes and restaurants independently. Behaviour that had been considered inappropriate was gradually becoming socially accepted, standard even, especially among women with the intelligentsia background. Furthermore, mass media was beginning to break taboos. Novels and films featured independent, well-educated women working in male-dominated professions.

The situation on the labour market in Poland changed in the interwar period. As early as during World War I, within the absence of men, women took over their responsibilities. A difficult financial situation, forced thousands of them to seek jobs and these women tried to remain in their work positions after the war as well (Kałwa, 2001). Polish women worked mainly in the educational and health care sectors, however, due to the industrialization processes, they took jobs in such branches of industry that had been inaccessible to them before (e.g. metal processing industry) (Żarnowski, 2000). Besides the economic factors, new

motivation for seeking work outside home occurred, such as the reconstruction of the Polish state and a will of self-realization.

Despite clear discrimination against women in access to education – in 1928, there were 72 % high schools for boys, 37 % co-educational schools, and 12 % schools for girls – the number of female college and university students was constantly increasing from 23 % in the early post-war years to 28.5 % at the turn of 1938 and 1939 (Miąso, 1992).

Having obtained diplomas from prestigious universities in the country and abroad, Polish women gained the right to seek employment in the liberal professions (e.g. to become doctors or lawyers). However, in male-dominated work environments, they had to face prejudice, slower line of promotion, and lower salaries (by up to 40 %) in comparison to men in the same positions (Żarnowski, 2000, p. 127).

The female issue within models of sexual education in Poland of the interwar period

In the years 1918–1939, several significant educational reforms were carried out. Among the most crucial problems, such as standardisation of the educational system, ensuring equal access to education to children of all social backgrounds, the fight against illiteracy, also a need for sexual education emerged as a result of the social and cultural change, advances within the medical knowledge, as well as an increase in negative phenomena such as prostitution, early sexual initiation, illegal abortion, infanticide, the difficult situation of illegitimate children, and high death rate of children. Although representatives of various political or ideological options were unanimous concerning the fact that sexual education was necessary, there was no agreement on what the forms, methods, teaching contents, starting age, place, or qualifications of persons undertaking the task should be. The issues regarding women were particularly controversial. Proposals of their roles within the new social conditions were made (being both a mother and a working professional), questions concerning the limits of liberty within the sexual life were raised, especially within the context of the debate on birth control and termination of pregnancy (Gawin, 2000; Nowak and Wójcik, 2000). Differences in the anthropological concepts thereof resulted in arguments carried out in pedagogical medical, and women's periodicals.

Sexual education was aided by numerous guides, leaflets, folders, and scientific papers. The latter ones included Polish translations of B. Russell's "*On Education*", "*Education and the Social Order*" and B. B. Lindsey's "*The Companionate Marriage*". These authors approved of the use of contraception and entering into the so-called "companionate marriage", a "trail" relationship without obligations as an alternative to the traditional marriage. On the other hand, T. van der Velde in his "*Ideal marriage*" argued that satisfying sexual life requires proper knowledge and instructed activity of the spouses without the necessity to plan offspring.

Some ideas expressed in these works undermined the model of marriage and family shaped by Polish tradition, resulting in a strong objection from the Catholic Church.

Traditional (Catholic) model of sexual education

In Polish society of the interwar period, the influence of traditional home education and the teaching of the Catholic Church was strong. Clergymen, educators, and Catholic intellectuals recognised the importance of and need for sexual educations, because, as it was pointed out: “A lack of understanding for these matters may put adolescents in distressing situations or lead them to dangers and disasters, especially the girls, whose, often unlimited, naivety is abused by men” (Mazurkiewicz, 1931, p. 14).

They heralded the family as the primary and most important educational environment because, as it was pointed out, that the sphere of human sexuality and its related problems belong to the most intimate ones: “which a person either does not reveal to others at all or to their most trusted ones only, who usually are their dear mother and good father” (Mazurkiewicz, 1931). Some of the educators emphasised the special role of the mother in raising sexual awareness of her children believing that the woman is predesignated to the role of a guide in this sphere of a young person’s life (Weryński, 1930). The mother was supposed to act as a role model for the children, since it was argued that: “The woman is the primary and major educator of the young generation; how is she to bring children up to be virtuous if she lacks virtue herself? The issue of female purity and innocence is thus of utmost importance to the fate of marriages, families, and society” (Podoleński, 1930, pp. 152–153).

Although it was believed that awareness was indispensable, it was simultaneously and clearly emphasized that sexual education aims at shaping a mature personality: “[...] it is not about transferring information on the subject of sexuality, because such information alone will not reinforce the pupil’s purity, it is about forming a proper attitude in the pupil towards the sexual matters, about shaping a noble spirit...” (Mazurkiewicz, 1931, p. 14).

Attention was brought to numerous threats to the girls’ proper sexual development posed by the emancipation movement, mass media, and peer group: “Such awareness pours from all sorts of murky springs: belles letters, novels, in particular theatre, art, magazines, shameless cinema [...] and, above all, from conversations with the so-called ‘friends’ ” (Plater-Zyberkówna, 1918, p. 139). Dangers were perceived in pornographic content that promoted the image of woman as an object of desire. Moral changes were believed to result in provoking men to act in a way that violates the woman’s dignity. Therefore, spreading the ethos of chivalry among young men was considered as an important element of education.

A lot of attention was paid to the promotion of young people’s proper preparation for marriage. Among the advice given to young women, there were ones concerning premarital chastity, sexual abstinence, as well as suggestions that they should choose their future husbands carefully. Women were also reminded that they would be the ones to suffer the harshest consequences of improper sexual behaviour as victims of seduction or rape, as single mothers bringing up illegitimate children, risking social exclusion.

It was clearly emphasised that the woman does not gain dignity, high family and social rank through emancipation, but through maternity. Girls should be well prepared to play this core role because: “Maternity reveals and uncovers such powers in the female soul that would

forever remain hidden without it. She fulfils her personality as the giver of life” (Włodkowa, 1936, p. 429).

Representatives of the Catholic circles addressed the issue of working mothers as well. They urged the authorities to improve the situation of Polish families. They argued that it was the difficult economic situation that forced women to work outside their homes. They reminded of the negative effects of this phenomenon, that is neglected children being brought up in the streets: “Every employment will be harmful if it takes the wife and, most importantly, the mother, away from her home, from her primary duty: bringing up her children” (Śliwińska-Zarzecka, 1936, pp. 434–448).

Secular model of sexual education

In the interwar period, internally diversified secular alternative for the traditional model of sexual education was developing. This encompassed, among others, the socialist, liberal, feminist, and eugenic beliefs. It was noted that a low level of general culture and family life results in pushing the issue of sexual education onto institutions and persons with proper qualifications: “We thus may point to the school, to the teachers as the ones far better prepared for the task and, as such, far better qualified” (Męczkowska, 1934, pp. 10–11).

The debate on sexual education and the female issue was carried out in, e.g. women’s periodicals. Shaping a new female identity was postulated, and implementation of the principle of equality was demanded. A significant women’s contribution in the reconstruction of the independent state was noticed along with their need to develop their independence. Taboos were broken. Female sexuality and its related issues were discussed openly. Moral standards concerning married women were becoming more liberal, for example, adultery was not firmly condemned, sexual life was beginning to be considered as pleasure, sexual abstinence as a preventive measure to solve the problem of unwanted pregnancies was rejected (Sierakowska, 2004).

Improved education of girls and women was insisted on as a method of their true emancipation. The educated woman was supposed to change the shape and functioning of the family, become a friend-wife, a conscious mother, a “qualified” housewife and housekeeper, her husband’s professional partner. Women’s right to self-determination concerning her health issues, including procreation, was emphasised. Women’s education was supposed to prevent pathological phenomena, such as abortion and infanticide.

Representatives of liberal intelligentsia and socialists perceived women’s employment outside their homes as a way to achieve full equality. They considered it to be beneficial to the women’s personal development, expanding their knowledge of culture, the world, and a way to liberate them from the tyranny of their husbands and children.

The secular model of sexual education encompassed the beliefs of Polish eugenics. By declaring war on religious prejudice, they aimed at creating new sexual ethics based on the scientific principle (under the influence of Russell’s and Lindsey’s works). They formulated several conclusions, pointing to the need to involve doctors, educators, and psychologists in sexual education, to introduce sexual education into the programmes of teachers’ colleges

and pedagogical institutions, as well as to organise lectures for parents and teachers (Zagadnienia Rasy, 1922). Focused on preserving the purity of race, they were interested in such issues as selection of partners for marriage, heredity, procreation, and factors that could potentially weaken the nation's creative powers (Statut Polskiego Towarzystwa Eugenicznego, 1923, pp. 10–11).

Some of the eugenics believed that emancipation, education, and professional activity of women harmed natural selection of partners and their offspring. On the other hand, representatives of another fraction admitted that a self-sufficient woman, liberated from the traditional restrictions, will form a satisfying marital union with a man. They opposed the cultivation of double moral standards for men and women, which were perceived as contributing to female prostitution and the spread of sexual-transmitted diseases. However, the eugenics' views were harming to women because they believed that prostitution instincts were hereditary. They considered prostitution, alcohol addiction, sexual-transmitted diseases to be a "poison to the race" and a real threat to the functioning of the nation. They emphasised the importance of abstinence and physical exercise as a method of relieving sexual tension.

The eugenics advocated for the so-called rational sexual selection. They argued that marriage should be exclusive to the healthy ones. They postulated an introduction of obligatory premarital certificates of physical and mental health for partners. They believed that the issue of procreation is not a personal matter, but a matter of the entire society. In their naturalist vision of marriage, the woman played the role of a reproducer rather than a mother (Gawin, 2004).

Planning children – controversy regarding birth control and abortion

The debate on planning children constituted an attempt to undermine the woman's traditional role. A sharp conflict emerged among several circles, mostly between the traditional / Catholic and the liberal ones (Pauluk, 2005). In the early years of the Second Republic of Poland, despite a legal ban, abortion was a common phenomenon across all social strata. Termination of pregnancy was treated like a birth control method. Artificial miscarriage was induced with hazardous drugs and mechanical methods.

Within such circumstances, a movement for application of artificial birth control methods developed aimed at preventing mass abortion. Arguments given for a widespread promotion of contraception included, among others, a high birth rate in Poland of the interwar period, as well as the negative psychological, social, and economic consequences women had to face in the case of an unplanned pregnancy.

The debate on planning children became the fiercest in the 1930s. The socialists and liberals gathered around Tadeusz Boy-Żeleński – a famous author and doctor – demanded, first and foremost, changes to the criminal code (1929), which assumed a sentence of five years in prison for women who underwent termination of pregnancy. Simultaneously, women's access to artificial birth control methods was postulated: "The woman has become an equal citizen, she has taken place in all fields, all professions, unrestricted maternity is no longer, cannot be her ideal any more" (Żeleński, 1930). Despite his fight for women's right

to contraception and abortion, Żeleński believed that she is the one bearing most responsibility for the consequences of sexual intercourse: “Because only measures taken by women are effective in the long run, the ones used by men are, with time, destructive for the physical and psychological life of both partners...” (Żeleński, 1991, p. 121).

Different arguments were brought forward by Teodora Męczkowska – a teacher and feminist. She emphasised women’s right to self-determination in matters of their own life: “The woman as an individuality, as an individual having the right to her personal life, to mental and moral evolution, must defend herself against the obligation of conscious maternity. She cannot serve as a tool of blind nature, she wants to be a free human first and only then a mother, when she desires to” (Nałęcz, 1993, p. 208). Similar views were expressed by a Marxist pedagogue: “The time is coming when all women, equal to men, shall gain complete civic equality, work in all professions and the administration, they will become liberated in terms of gender and the matter of maternity will have to be regulated for them all. [...] children should not be brought to this world against the will and without a conscious choice of their parents, the woman in particular” (Spasowski, 1933, p. 290).

In 1931, the first Polish Conscious Maternity Counselling Centre was established, and in 1933, the League for Moral Reform, a branch of the World League for Sexual Reform was founded. Sexologist and pre-marital counselling was offered along with information on contraception methods. A tangible effect of activities of liberal circles was an amendment to the criminal code of 1st September 1932. Women were granted the right to abortion for, among others, medical reasons and if the pregnancy resulted from rape or incest. Women who underwent abortion illegally were sentenced to three years in prison instead of five. Representatives of the liberal circles did not give up fighting for women’s right to abortion on social grounds (Nowak and Wójcik, 2000; Gawin, 2000).

On the other hand, the advocates of eugenics proposed no unambiguous approach to the issue of childbirth planning. Representatives of one of the fractions were against the application of artificial birth control methods and abortion among higher social strata. They perceived these as a threat of depopulation of Poland and unbalance of the social structure due to an increase in the birth rate among the poor, sick, and degenerated. Some eugenics noticed benefits of contraception measures (for example sterilisation), in particular among the lower social strata. What is more, they perceived bearing disabled and disease-prone children as “pointless”: “[...] the state should, based on objective advances on the heredity of hygiene, make it legally impossible to bear children with disabilities or hereditary disease. Accidental selection should be replaced with conscious selection based on the eugenic principle” (Rezolucje uchwalone na 1. Ogólnopolskim Zjeździe w sprawie regulacji urodzeń i reformy seksualnej, 1936, p. 47).

Although the eugenics considered contraception and abortion as measures aiding a preservation of the purity of race, the socialists perceived them as ways to liberate women from economic and social abuse. They noticed the paradox in the situation of workers’ large families, who made cheap labour, employed by the capitalists and thus drove economy based on capitalist exploitation.

For the socialists, sexual education constituted an important element of the social revolution that was supposed to lead to radical changes in the relations between men and women. Along with the introduction of the socialist order, the bourgeoisie marriage was supposed to collapse and women were to be liberated from the imprisonment of their housework: “Only a proletariat revolution can ensure [...] protection of maternity, sensible care for the sexual life for all young people, provide everyone in need with the best protection against unwanted conception, and, if necessary, offer surgical aid in a clinic free of charge, spreading knowledge required to lead a rational sexual life, economic freedom, and thus sexual liberation of the woman” – wrote W. Spasowski (1936, pp. 109–110).

In the utopic vision of the communist society, the problem of exploitation of women, prostitution, and sexually-transmitted disease was supposed to be solved. The state was to take the burden of childcare off women’s shoulders by providing working women with help from various institutions, for example, night care centres. The vision of a new society was described by the previously quoted pedagogue: “[...] children will be brought up entirely within the social spirit and on the society’s cost, which will care for them from the conception: the state will regulate the birth rate by defining newborn quota for each period, each year, by recruiting volunteer breeder females (of which there will always be plenty) and males utilizing prestigious health, beauty, and intelligence contests as well as by providing the selected women with the best possible conditions for the duration of their pregnancy so that they may successfully give birth to the most valuable prodigy concerning their physical and spiritual quality, the most beautiful and healthiest specimens of which will be awarded” (Spasowski, 1933, p. 294).

The idea of conscious maternity met an unwelcome reception from a portion of Polish society, including a strong objection of the Catholic Church. Criticism of the feminists’ movement, “the new morality”, moral change, and acceptance of contraception by the Anglican Church was expressed in Pius XI’s encyclical *Casti connubii*.

In Poland, the advocates of the conservative approach to sexual education noticed a threat to the moral order and code, durability of marriage and family, in the feminist, eugenics, liberal, and socialist views. The Catholic circles firmly opposed postulates regarding the application of artificial birth control methods and the change to the criminal code on the admissibility of abortion (1932). Arguments of moral, ethical, and demographic character were brought forward.

Introduction of conscious maternity based on the use of artificial birth control methods, along with admissibility of civil marriage and divorce, was perceived as a violation of the indissolubility and sacramental union of marriage. It was reminded that the primary objective of marriage is to receive and bring up children by spouses bound by love blessed by God: “Children take the superior place among the wealth of marriage”. Malpractices regarding this issue were also mentioned: “Thus the marital act, in its nature, drives for procreation. Therefore, whoever deprives it of its effects, acts against nature and in an unjust, unrighteous manner” (Pius XI, 1931a).

Campaigns for promotion of contraception measures were considered as contradictory to the Christian ethics: “In the service of sin, science was employed, threatening with sad results of potential overpopulation of the Earth, while modern technology helped people to avoid fatherly and motherly duties without giving up any joy or pleasure of the marital life” – wrote J. Urban (1925, p. 145). The use of artificial birth control methods was treated as contradictory to the God’s law and the natural law, because sexual pleasure alone was supposed to become a goal (Urban, 1922, p. 428). Women were reminded that they could not reject maternity for financial reasons or to fulfil selfish needs, such as preserving their physical beauty.

Spouses should manage their fertility but only in conformity with nature. As a reaction to activities of the liberal circles, publications were released on natural family planning, for example, A. Zajdlicz’s *Odkrycie dr. Ogino. Rozwiązanie regulacji urodzin ze stanowiska katolickiego*. Sexual abstinence of spouses was considered to be acceptable as a natural birth control method.

Representatives of the Catholic fraction identified abortion with crime. It was firmly emphasised that “conception a new human is not only a physiological act but also a result of God’s activity through the direct creation of a human right and the God’s sole right to the human life” (Wicher, 1931, p. 24). It was pointed out that the moment of conception marks the beginning of a new human being gifted an immortal soul, therefore: “no one has the right to take its life. A doctor who does that oversteps his authority, because he is only allowed to save, but never to kill one life to save another. Thus termination of pregnancy was called a crime by some doctors” (Podoleński, 1937, p. 201). Physical and psychological effects of termination of pregnancy on the woman were presented, including the so-called post-abortion syndrome.

Co-education – pros and cons

Controversial aspect discussed in the debate on the vision of femininity and the role of women within the family and Polish society was the issue of co-education, quite often differentiated into co-instruction and co-upbringing (the former referred to boys and girls being taught together, while the latter their informal education – see, for example: Męczkowska (1933), Hełm-Pirgowa (1934), Friedlander (1933a, pp. 21–27). However, the obvious division into the advocates and opponents of educating and bringing up boys and girls together did not simply distinguish the Catholic current from the secular one, although such association is widespread.

Officially, the views of the Catholic Church on co-education were defined by Pope Pius XI. In response to changes occurring in the interwar societies, in the *Divini Illius Magistri* encyclical (1931b), he expressed a negative opinion on the foundation of the co-educational school. He believed that separate educational profiles for girls and boys should be adopted due to biological differences between the two sexes. He perceived the concept of co-education as a threat to the purity and modesty of young men and women. He also warned of the girls’ and women’s excessive interest in the attire and behaviour of the opposite sex, because: “[...]”

differentiated traits of the sexes do not develop fully, artificial equality occurs which results in effeminate men and «tom boys»” (Bross, 1935, p. 18). The issue of co-educational classes was also brought forward by such representatives of the Catholic current as, e.g., A. Niesiołowski, K. Mazurkiewicz, A. Prumbs, I. Stein, H. Haluszka, J. Fondaliński, Cz. Piotrowski.

Despite negative comments on co-education expressed in the Papal encyclical, Polish Catholic pedagogues cannot be considered as decisive and uncompromised opponents of co-education. Although a majority of representatives of this movement opted for rejection of co-education, the benefits and positive aspects regarding the solution were pointed to as well as the problems and restrictions. Thus, co-education in the adolescence age was firmly rejected, while its implementation at other stages of the child’s life was considered. Similarly, the liberal and socialist currents generally opted for the introduction of co-education as a proper solution for education and upbringing of young people, however, they pointed to many risks at which it puts children and young adults as well (Kostkiewicz, 2013, pp. 573–574). Thus, the arguments and justification presented by both the advocates and opponents of co-education are worth analysing.

Those pedagogues who wrote from the Catholic perspective emphasised, first and foremost, the differences in the physiological and psychological development of men and women, especially during the adolescence, which, according to them, excluded co-education during that stage. These differences are so great that different educational approach is required and spending time together at that age has negative effects on both sexes. Particularly so because adolescence is linked to increased sensitivity to sexual matters, which makes it more difficult to work with heterogeneous groups (Niesiołowski, 1936; Fondaliński, 1936; Kostkiewicz, 2013, pp. 572–601). Most representatives of the Catholic current identified the ongoing changes with numerous threats. Thus, they opted for separation of girls’ education from boys’ education pointing to the benefits of such a solution: “Boys and girls being brought up [...] at a certain distance from each other are shaped in their unique ways without being affected by the qualities of the other party. This way, a boy can mature into a genuine man, and a girl can mature into a true woman. This is [...] a prerequisite condition allowing them to offer one another all that they desire and need within marriage” (Landau-Czajka, 2004, p. 17).

The advocates of co-education, in majority, connected to a liberal and/or socialist circles, arguing for co-education referred mostly to economic (co-education is cheaper from the state’s perspective), civilisation (social and cultural change results in increasing the contacts between the two sexes, thus separating them in the educational process is unnecessary) aspects, while denying completely or partially the negative effects of co-education on young people’s morality. Shared education and upbringing also constitutes a way to prepare children and young adults to collective life (Kostkiewicz, 2013, pp. 572–601).

To make it possible, society also should undergo increasingly thorough civilisation changes – of which the co-educational school is both a result and co-creator. T. Męczkowska wrote: “if the educational system is to become more uniform, it must be based on a more uniform culture, not male or female, but generally human, based on such elements that support the

development of personal virtues and as well as social and civic ones. Undoubtedly, the structure of the co-educational school creates better conditions in this respect by providing better opportunities to obtain the desired effects: the presence of girls and boys, diversity of interests and experiences diminish one-sidedness of observation, guarantees fuller objectivity of reasoning and deduction, moreover, it expands how reality is captured” (Męczkowska, 1933, p. 64).

Responding to charges from the opponents of co-educational solutions, their advocates pointed to the fact that the co-educational school does not focus on gender unification, creating male-female hybrids of uniform identity, but aims at achieving what seems less probable in the case of single-sex education – if focuses on individual and their features regardless of their sex or treating their sex as one of these features which does not, however, determine a pupil’s whole personality. According to them, “co-education does not aim at reducing, blurring the psychological differences between the two sexes, to the contrary, it wishes to unravel the individuality of each child within the framework of social life” (Hełm-Pirgowa, 1934, p. 128). This is connected to the objective of co-education, that is such development of femininity in girls and masculinity in boys so that both personalities could achieve their fullest development in a given individual, equipping them for participation in the modern or future cultural life” (Friedlander, 1933b, p. 66).

Conclusion

Between two world wars, Poland witnessed arguments on the female issues, including the role of women within the family and society. The reforms of the educational system executed at that time encompassed sexual education, perceiving an urgent need for it within the context of new intellectual currents, moral change, increase in pathological phenomena that mostly involved women. Considering the times, the topical, valid, and controversial issues regarding, among others, conscious maternity, abortion, co-education of girls and boys, were discussed boldly. The debate originated from different anthropological concepts, which delimited the scopes of ambitious projects of sexual education that focused on the female issue. A clearly defined Catholic (traditional) model of sexual education emerged as opposed to an internally-diversified secular model.

Such a diversity of issues, the involvement of representatives of various outlooks, the coexistence of extreme approaches to sexual education, and various model solutions of the female issue recurred as late as in the 1990s.

References

- BROSS, Stanisław, 1935. *Miłość – małżeństwo – rodzina*. Poznań: Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej.
- FONDALIŃSKI, Jan, 1936. *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*. Poznań: Wydawnictwo Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej.
- FRIEDLANDER, Michał, 1933a. Idea koedukacji i jej realizacja. *Ruch Pedagogiczny*. Vol. 1, pp. 21–27.
- FRIEDLANDER, Michał, 1933b. Idea koedukacji i jej realizacja. *Ruch Pedagogiczny*. Vol. 2, pp. 65–76.
- GAWIN, Magdalena, 2000. Planowanie rodziny – hasła i rzeczywistość. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*. Warszawa: DiG, pp. 221–239. ISBN 83-7181-023-7.
- GAWIN, Magdalena, 2004. Seksualność i prokreacja w polskiej publicystyce eugenicznej 1905–1939. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, pp. 73–85. ISBN 83-7181-314-7.
- HELM-PIRGOWA, Janina, 1934. Koedukacja w świetle opinii VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Krakowie. *Zrqb*. Vol. 19–20, pp. 125–130.
- JAGIELSKA, Dominika, 2018. Eugenics and the Woman Question in the Works of Selected Polish Catholic Humanists in the Period 1918–1939. *Polska Myśl Pedagogiczna*. Nr 4, pp. 131–149. ISSN 2450-4572, e-ISSN 2450-4564.
- KAŁWA, Dobrochna, 2001. *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. ISBN 83-88737-25-2.
- KOSTKIEWICZ, Janina, 2013. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-153-4.
- LANDAU-CZAJKA, Anna, 2004. Przygotowanie do małżeństwa według wybranych poradników z XIX i XX wieku. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, pp. 3–23. ISBN 83-7181-314-7.
- MAZURKIEWICZ, Karol, 1931. *Pedagogika wobec kwestii seksualnej*. Włocławek: Drukarnia Diecezjalna.
- MĘCZKOWSKA, Teodora, 1933. Zagadnienie koedukacji w teorii i praktyce. *Zrqb*. Vol. 16, pp. 46–67.
- MĘCZKOWSKA, Teodora, 1934. *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- MIĄSO, Józef, 1992. Kształcenie dziewcząt w Drugiej Rzeczypospolitej. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Cz. 2. Warszawa: DiG, pp. 73–89. ISBN 8385490426.
- NAŁĘCZ, DARIA, ed., 1993. *Nie szabłą, lecz piórem. Batalie publicystyczne II Rzeczypospolitej*. Warszawa: Instytut Badań Literackich. Wydawnictwo.

- NIESIOŁOWSKI, Andrzej, 1936. Zagadnienie koedukacji w oświacie. *Oświata Polska*. Vol. 5, pp. 13–26.
- NOWAK, Anna and WÓJCIK, Mirosław, 2000. *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. ISBN 83-226-0915-9.
- PAULUK, Dorota, 2005. *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-2036-5.
- PAULUK, Dorota, 2011. The Archetypal Polish Mother – Symbol or Stereotype ...? The Controversy Over the Women's Family Roles in the Past and Present. In: BARANOWSKA-SZCZEPAŃSKA, Magdalena, ed. *Ona w XXI wieku – interdyscyplinarny obraz kobiety*. Poznań: Wydawnictwo Miuscula, pp. 515–535. ISBN 978-3-931527-6-6.
- PIUS XI, 1931a. Casti connubi – O małżeństwie chrześcijańskim. *Wiadomości Archidiecezjalne Warszawskie*. R. 21, Nr. 2, pp. 57–95.
- PIUS XI, 1931b. Divini Illius Magistri – O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży [online]. Date of update [cit. 2018-08-08]. Available at: <https://ekai.pl/dokumenty/encyklika-divini-illius-magistri/>.
- PLATER-ZYBERKÓWNA, Cecylia, 1918. *Na progu małżeństwa*. Warszawa; Lublin; Łódź; Kraków: Gebethner i Wolf.
- PODOLEŃSKI, Stanisław, 1937. Etyka katolicka a eugenika i medycyna. *Przegląd Powszechny*. Vol. 214, pp. 195–208.
- PODOLEŃSKI, Stanisław, 1930. *Podręcznik pedagogiczny. Wskazówki dla rodziców i wychowawców*. Wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów.
- Rezolucje uchwalone na 1. Ogólnopolskim Zjeździe w sprawie regulacji urodzeń i reformy seksualnej, 1936. *Życie Świadome*. Nr. 1, pp. 47–48.
- SIERAKOWSKA, Katarzyna, 2004. Elementy kobiecego dyskursu o seksualności na łamach międzywojennych periodyków dla kobiet. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, pp. 365–380. ISBN 83-7181-314-7.
- SPASOWSKI, Władysław, 1933. *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*. Warszawa: Nakł. F. Hoesick.
- SPASOWSKI, Władysław, 1936. *Rozbudowa nowego ustroju*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Statut Polskiego Towarzystwa Eugenicznego, 1923. *Zagadnienia Rasy z Punktu Widzenia Zdrowia Społecznego*. Vol. 7, pp. 10–11.
- ŚLIWIŃSKA-ZARZECKA, Maria, 1936. Praca zarobkowa kobiet a życie rodzinne. In: BROSS, Stanisław, ed. *Rodzina. Pamiętnik I. Katolickiego Studium o Rodzinie w Poznaniu, w dniach 2-6 września 1935*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, pp. 434–448.
- TITKOW, Anna, 2012. Figura Matki Polki. Próba demitologizacji. In: HRYCIUK, Renata E. and KOROLCZUK, Elżbieta, ed. *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 27–48. ISBN 978-83-235-0870-0.
- URBAN, Jan, 1922. O zdrowie moralne w naszych rodzinach. *Przegląd Powszechny*. Vol. 153/154, pp. 420–438.

- URBAN, Jan, 1925. *Na ślubny kobierzec*. Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- WERYŃSKI, Henryk, 1930. *Na progu uświadamiania. Wskazówki dla matek i wychowawców*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- WICHER, Władysław, 1931. Karalność przerywania ciąży. *Przegląd Powszechny*. Vol. 189, pp. 21–36.
- WŁODKOWA, Zofia, 1936. Kobieta a zagadnienie rodziny. In: BROSS, Stanisław, ed. *Rodzina. Pamiętnik I. Katolickiego Studjum o Rodzinie w Poznaniu, w dniach 2–6 września 1935*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, pp. 423–430.
- Zagadnienia Rasy z Punktu Widzenia Zdrowia Społecznego*, 1922. R. 4, T. 2.
- ŻARNOWSKI, Janusz, 2000. Praca zawodowa kobiet w Polsce międzywojennej. In: ŻARNOWSKA, Anna and SZWARC, Andrzej, ed. *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, pp. 119–140. ISBN 83-7181-141-1.
- ŻELEŃSKI, Tadeusz, 1930. *Piekło kobiet* [online]. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska [cit. 2018-08-11]. Available at: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/pieklo-kobiet.pdf>.
- ŻELEŃSKI, Tadeusz, 1991. *Piekło kobiet*. Warszawa: Dom Wydawniczy Szczepan Szymański.

“Garden-School, Garden City and Garden-Hungary” – Pedagogical and Life Reforms Alternatives in Hungary between the Two World Wars

Beatrix VINCZE

ARTICLE INFO

Article history:

Received 29 November 2019

Accepted 17 March 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

reform pedagogy, life reform movement, third way theory, garden city, folk education

B. Vincze
Eötvös Loránd
University, Faculty
of Education and
Psychology •
Institute of Education,
Research Group for
Historical, Theoretical
and Comparative
Education •
Kazinczy utca 23-27
1075-Budapest •
Hungary •
vincze.beatrix@ppk.elte.
hu

ABSTRACT

“Garden-School, Garden City and Garden-Hungary” – Pedagogical and Life Reforms Alternatives in Hungary between the Two World Wars

The paper brings into focus the Hungarian pedagogical and life reform concepts in the interwar period. The reform alternatives criticized the modernism and reflected their negative influences. Most of these tendencies looked for the solution of land reform and social problems. The attention of Hungarian intellectuals turned to rural Hungary. Proponents of the “New Education” saw the solution in folk education and wanted to create a new middle class out of poor peasantry. The official reform and theoretical concepts aimed at preserving the agrarian character of Hungary for the future. The garden (nature, countryside) was a common theme among the initiatives. The study presents three achievements of the period: the garden city of Budapest (Wekerle settlement), the Garden-School (Szeged) and the Garden-Hungary concept as a third way theory in the form of “Quality Socialism” (by László Németh). All these educational and social reforms reinterpreted the categories of nation and folk.

Introduction

After the World War I the borders of many European countries – among them the borders of Hungary – were changed. These transformations were caused due to decisions of the most influential victorious states and by complex international relations and national politics.

This paper outlines a research focusing on the main characteristics of pedagogical and life reform concepts in the interwar period. The educational reforms will be discussed in the socio-political context and as effects of the international educational and life reform movements, and finally, pedagogical paradigms in the changes of national education policy. Among them, the contact between school reforms and reform schools; the reception and its

results of reform pedagogical movement; the relationship between the reform pedagogy and the life reform movement and their institutionalisation will be presented, highlighting the nature-oriented and child-centered education (city vs. province) in Hungary.

This paper presents the so far unsearched pieces of the Hungarian life reform movement based on new international paradigms. Its purpose, on the one hand, is to describe the inter-relationships and divisions and, on the other hand, to analyse the variation from an international context in regarding to reference points of the international and the Hungarian life reform movements during the interwar period (Oelkers, 1992; Krabbe, 1974, 2001; Kerbs and Reulecke, 1998, Németh and Skiera, 2018; Skiera, 2006).

The research group of Theoretical, Historical and Comparative Pedagogy at Eötvös University has been researching (2004–2019) the topic of *Reform pedagogy and life reform – with their history of reception and institutionalization*¹ for more than 15 years. The results of research can add basically new facts and more interpretation for the understanding of complex historically educational reform-based phenomena, the differences between reality and illusion. The tendencies of the Hungarian life reform movement were summarized in numerous volumes (Skiera, Németh and Mikonya, 2006; Németh and Pirka, 2013; Németh, Pukánszky and Pirka, 2014; Németh and Vincze, 2017; Boreczky and Vincze, 2018; Németh and Skiera, 2018). One part of the reforms promoted the third way utopia, which wanted neither capitalism nor communism. As special subtopic of research, Garden-Hungary will be analysed among the life reform solutions (Vincze, 2010, pp. 297–310; 2017a, pp. 189–203; 2017b, pp. 35–57).

From a methodological point of view, the research primarily belongs to the pedagogical and educational discourse analyses. The sources are the main works on the history of reception; primary sources are school concepts, contemporary literary works and journals (essays). The presenters of reform movements were pedagogues or quasi pedagogues; however, the founders of the Hungarian reform schools were female grammar school teachers. The Hungarian intellectuals felt responsible for the Hungarian education and the future of the Hungarian state. All they understood that the ecological, economic and agrarian reforms only with educational transformation could promise social renewal for well-being.

The main research questions are the following: how could the special forms of life reform influence each other? What kind of answer did the Hungarian reformers produce that mainly brought the third way utopias to the surface? Which form could be adapted to the nature-oriented “garden motif”?

¹ The research leaders were (and are) Prof. Dr. A. Németh (Budapest), Prof. B. Pukánszky (Szeged), Prof. Dr. E. Skiera (Flensburg), Prof. Dr. J. Hopfner (Graz).

1. Background and reform efforts

The Trianon trauma² shocked the Hungarian society and led to form the authoritarian nationalist-conservative regime that was leading the country in the interwar period to define territorial revision as its ultimate goal. After the crises and losses, the focus was on the term “reform” as a magic word with which the country was to be saved by a general social reform after the catastrophe of the Trianon Peace Treaty (1920). As a result of peace, the country lost two-thirds of its territory, more than half of its population. Because ethnic borders were not taken into account, one-quarter of the approximately 13 million people who lived in the annexed territories were Hungarians. The public could not accept the unilateral decisions of entente powers, and the main national aspiration in the interwar period was to change the “robbery” to revision. The Revisionism of the Treaty of Trianon also represented the overriding national ambition of Hungarians living in both Hungary and the neighbouring states during the Horthy era. Children attending state elementary schools in Hungary during the Horthy era recited the irredentist “Hungarian Creed” at the beginning of each day (Romsics, 1999, pp. 139–147).

The political elite of the Horthy era found the possible way of survival in strengthening the Christian national idea (Mészáros, Németh and Pukánszky, 2000, p. 369). This gave educational policy an enormously important role in which Count Kuno Klebelsberg, the Minister of Religion and Education (1921–1931), believed that the time had just come to great cultural efforts. He promoted ideologically the conservative Christian-national spirituality and set as his goal the realization of the cultural and spiritual upswing and the cultural superiority of the Hungarian nation. His motto was: “*Today it is mainly not the sword but culture that can defend the Hungarian homeland and make it great again*” (Grósz, 1927, p. 604).

The educational policy found most important to form obedient citizens based on official canons. The traditions and school subjects such as history, literature, and geography were to strengthen national unity. The lessons focused on the knowledge imparted in the classroom. Adult education centres flourished in the 1930s. They were founded by state, church, and private sponsors and they provided education for poor peasant youth.

The official school policy wanted to eliminate or at least reduce illiteracy, so a primary school programme (1925) was introduced with the aim of building 5000 new classrooms in the countryside. To this day, this innovation has been the largest in Hungarian educational policy. The program supported the education of poor peasantry children. The classrooms were uniformly very well equipped. The walls of modern buildings were of brick and with larch flooring, huge windows and slate roofs. They also had a three-room teacher apartment with a brick toilet in the courtyard. These new farm schools became cultural centres of the farm world with a library, and equipped with gramophone and film projector machines. Host, industrial and reading circles were able to hold their meetings here.

² The Peace Treaty of Versailles (near to Paris) was underwritten by Hungary in Grand Trianon palace that is reason why it is called Treaty of Trianon in Hungary.

Klebelsberg's public education policy was characterized by the establishment of the unified secondary school system (1924), the legalization of the civil school as an independent secondary school (1924). The reform of secondary school education for girls (1926) and the reform of teacher training (1924) belonged to his name, too. The folk school policy reached that the 8th grade folk school was enacted in 1928 (Mészáros, Németh and Pukánszky, 2000, pp. 368–367).

2. Reform pedagogy in Hungary with special “Garden-School” in Szeged

Parallel with the official educational reforms, the Hungarian female grammar school teacher established new reform schools in Hungary, too. The genesis was at the turn of the 20th century, which means the reception of foreign models. The influences of pedology and the New School movement were significant. The psychologist, László Nagy founded the first Psychological Laboratory in 1899 and the Association of Pedology in 1903. He prepared the foundation of the Hungarian Society for the Study of Children (1906). The Society started its activities with departments for experimental psychology, data collector, pedagogical, legal and child protection³. It collaborated with the Laboratory of Experimental Psychology and Special Education and the Seminar of Pedagogy in Budapest, which organized courses in topic of New Education for pedagogues and parents, and had magazines with titles: “*Child, In the way of the future, School of action*”. The mediators of reform pedagogy were primary school teachers, who could be initiators because of the emancipation of women. The centre of the reform schools was the capital, Budapest, but there were also some in the countryside (e.g. in Szeged). The reform schools were for children from the “middle class” (children of bourgeois families / intellectuals) but there were initiatives to organise school for poor children from worker or peasant families (Pukánszky, 1999, pp. 219–221).

The most important reform schools were in Budapest. Emma Domokos-Löllbach founded the first school. It called the New School, which was based on the self-development of children and worked the longest time from 1915 to 1949. After the meeting with Rudolf Steiner, dr. Mária Nagy-Göllner opened the first Waldorf School in her own villa (1926–1932). Erzsébet Bélaváry-Burchard learned in Rome the Montessori pedagogy and founded the first Montessori-Kindergarten in 1927 and one year later the school (1928–1941)⁴. Márta Müller-Nemes had a role model in funding a school following O. Decroly's pedagogical principles and she opened the Family School (1919–1943), in which were project-oriented learning and creative activities. Júlia Vajkai popularised the work-schools with 13 institutes in the working quarters of Budapest⁵ (Pukánszky, 2019)⁶.

³ The Society has been active in promoting a child-centred pedagogical approach. The journal *The Child* (1907–1943) edited by László Nagy played an important role in this. In 1914, the organization had 10 branches with about 4,000 members.

⁴ The Franciscan Order opened the first Montessori School in Hungary in 1912.

⁵ The Working-schools, with the support of the British Children's Rescue Fund (Save Children Found), have prepared girls of 12 and 15 years old from poor working families to perform their tasks in adult life.

Alongside the Budapest-centred reform pedagogical endeavours, Szeged stood out, playing a leading role in the introduction of pedagogical reforms in the 1930s. The Pedagogical College for Citizen School Teachers of Szeged was the centre of innovation in the countryside. The model school of the University of Szeged with teacher research was named as Active School (1933–1944), with Prof. D. Kratofil). Its journal appeared with the title: “*Active School*”. In Szeged, D. Várkonyi Hildebrand founded the first department of psychology. They had a psychological laboratory and a doctoral school which enabled psychological observations, measurements, tests (following Claparède, Decroly, Freud, Jung). With the support of D. Várkonyi H., Erzsébet Dolch (Dombrádi)⁷ opened the Garden School (1936–40) as a new reform school. They emphasized the importance of nature-oriented education and teaching in the national spirit. The friendly and family-like nature of the teacher-student relationship prevailed in the school in Újszeged⁸. Child-centred procedures were used in teaching, emphasizing the method of action. The school was transformed into a welcoming home for these 6–10 years old. The atmosphere of the institute was determined by the fact that it worked in a detached family house near the bank of river Tisza. At Garden-School, children were intensively engaged in intellectual, physical, psychical and moral education. The educational practice and the methods of the school in many ways were linked to the pedagogy of the “Family School” founded in Budapest in 1915 and to the globalization method of the famous Belgian medical reform teacher, Ovide Decroly (1871–1932). The central issue was activating and educating children for independence. E. Dolch used the so-called globalizing, literal teaching method of reading. The children were already able to read around November and finished the reading-book by February. Learning to write took into account the age-specific characteristics of children. Pupils in the first year learned writing not with a pointed pen, but with a “spherical, finely crafted” writing tool. The practice took place in a playful form, such as competition. The quantity was increased slowly and gradually. Teaching writing only began in April and was always linked to a student experience or natural observation. In order to improve vocabulary and overcome the strong broad accent of the local children, pupils told stories and practiced smaller roleplaying. Fairy-tale weaving often took place several times, exploiting childlike imagination. Children learned counting in a playful way, and the illustration helped them work with chestnuts and dominoes. The garden of the house in Újszeged proved to be a suitable place for physical education. Here, too, plants were grown, and the experiences gained during gardening were later discussed. Erzsébet Dolch made sure that the child acquired the ability to work together, to cooperate in team based on the division of labour, and to develop self-discipline and community awareness essential for social co-existence. The school did not select children. Its pupils were from different social classes. They included the children of doctors and civil servants, but also the children of ordinary factory workers. The teacher consulted parents on issues affecting

⁶ The movement declined in the 1940s and was banned completely for decades after the Socialist regime from 1949. It was not until the late eighties that it was possible to organize some of the institutions of reform pedagogy again.

⁷ E. Dolch used later surname Dombrádi.

⁸ Újszeged is a district of Szeged.

school life. The Garden- School in Southern Hungary was an important pedagogical and psychological laboratory in Hungarian education, which as a reform school connected only to teacher training of the University in Szeged (Pukánszky and Németh, 1996; Mészáros, Németh and Pukánszky, 2000, pp. 382–388; Pukánszky, 2019).

3. Garden City in Budapest: Wekerle settlement

At the beginning of 20th century, the leadership of Budapest reflected on the challenges of modernism. István Bárczy (1866–1943) was a Hungarian politician and jurist, who served as Minister of Justice between 1919 and 1920. István Bárczy as Lord Mayor of the capital, aimed at solving social tensions of school development (1901–1906) by implementing a complex urban innovation program (1906–1920). The program has given a prominent role to the economic and cultural rise of the poor people. There was a significant difference in the standard of living. Most workers had housing problems. Basic hygiene conditions were missing because the streets lacked of a drainage system and the drinking water was infected. Children many times did not go to school because they had to work to support their family. Bárczy wanted to develop the folk school system, the living conditions and the health care. He supported the initiative to establish a garden city at the edge of the Budapest (Németh, 2005, pp. 69–98).

In 1908, the first Hungarian (so far the only) garden city was founded near Budapest (in Kispest) based on the English model, in order to improve living conditions in the capital. Wekerle estate was named after Sándor Wekerle. He was the prime minister, who supported the idea of building comfortable, human-scale housing estates for workers and government employees, and determined the creating a garden city habitat. The new district ensured not only healthy and nature-closed life for the inhabitants but also nature and children centred education. Many successful architects of the time submitted plans for one or two-story houses, ranging from duplexes to 12-flat apartment houses. One-story buildings placed along smaller streets had 2, 3 or 4 individual apartments, and two-storey 6, 8, and 12-apartment houses lined wider streets, forming a unique “spider web” street layout, centred on a round square with a large park in the middle. The most common arrangement is the 45m² two-room apartment in 12-apartment complexes. 3-room 59m² apartments are also common. There are a few larger apartments in the 2-storey buildings on the central square. They are villa-like housings with larger apartments, referred popularly as “headmaster’s house” or “doctor’s apartment”⁹. Between 1911 and 1914, four schools and two kindergartens were completed with 48 classrooms, 18 kindergarten rooms and 2 secondary grammar schools. There were different services, restaurants, library, laundry, shops, pharmacy etc. (László, 1926).

The main, central square was very important for the concept of “building for the community”; thus planning of the main square was a separate project won by Károly Kós, one of the star architects of the period. He designed the arrangement with the radial street layout and also

⁹ However, many of the famous architects of the era (e.g. Lajos Schodits, Béla Eberling, Dezső Zrumeczky, Gyula Wälder and Dénes Györgyi) designed houses on the square.

one of the trademark wooden gates (the eastern one¹⁰). All designs followed the “Transylvanian style” established by Károly Kós with high roofs and generous use of wooden structures. All the houses provided spacious gardens and the street layout was envisioned with comfortable, tree-lined avenues.

Fifty thousand trees were planted during the construction. The estate had its own gardening service which not only took care of the plants, flowers and trees of the community spaces but also helped renters to groom their own gardens as well. Four fruit trees were planted for each apartment (altogether 16.000), and thanks to the sandy soil and to the care of the new dwellers, various kinds of drupes bloomed (for example currant bush). Thanks to the garden idea, a new green belt could grow in the city which was an island within the capital. Due to the safe garden character of the estate, children could go alone to schools and enjoy the free time outdoor activities being observed. The construction of Wekerle estate with its familiar atmosphere created opportunities for public life and forming of togetherness (László, 1926; Nagy and Szelényi, 2008).

4. “Garden-Hungary” and “Quality Socialism” – a third way solution

The “national question” after the Trianon shock highlighted other unsolved issues. At the same time, the problems of late bourgeoisization (after 1867), the backwardness of rural society and the consequences of late modernization with the participation of assimilated Jews had to be dealt with. The disappointment led to criticism expressed by the Hungarian middle class and the search for new leadership elite. Politicians and intellectuals asked the following questions: Who was responsible for the present and future? What is Hungarian? Who does the nation belong to? The participants analysed such categories as “nation, folk, and tribes”. The traditional concept of the nation changed and had a new interpretation. The nation created a new semantic category: the word nation meant folk (Romsics, 1999, pp. 172–186; Szőke, 1994, pp. 34–36). In the rhetoric of the Horthy-regime the word reform was interpreted as a “magic expression”. The reforms should have given solutions on different levels. We can see that pedagogical and life reform initiatives overstepped their border areas and effected social and political changes. Not only the official politics but also the Hungarian intelligentsia turned to pedagogy.

The debate between the two groups of Hungarian intellectuals (first of all writers) determined the thoughts about the identity of the Hungarian nation. The urbanists with their cosmopolitanism formed the first group and the populist (folky) authors with their nationalism formed the second one. The so-called folky writers represented the poverty and adversity of provincial people and the situation of the poor peasants in little villages in their sociological isolation. They reported the life of farmers, their everyday routine, social and cultural backwardness and economic deprivation. The writers informed the public opinion of the declining number of births, migration to the capital, and emigration overseas through the press and radio. They described the lives of the farmers, not only in terms of their poverty

¹⁰ Today, it is called Kós Károly Gate.

but also in terms of the beauty and harmony of provincial life that reflected an original way of being. Most of the writers believed that the peasants' mentality was uncontaminated, and that young peasant boys (and girls) were the reserve power of the nation. They drew the attention of the intelligentsia to the education of peasant children. One part of the elite shared the opinion that Hungary needed to choose a third way. This meant neither capitalism nor socialism (Gombos, 1990, pp. 80–81; Monostori, 1994, pp. 46–48).

László Németh¹¹ (1901–1975) was one of the remarkable figures of inter-war intellectual life in Hungary who theorized a “third political way”. His saviour theory called “Garden-Hungary” amalgamated elements of pedagogical and life reform ideas. However, his rhetoric partly incorporated into the Central-European “folkish theory” as well. In his utopian vision of society, he saw the new deal in raising rural Hungary to a higher cultural level, which could mean a better future for the nation. Holistic cultural and educational reforms composed his tools which evolved in the 1930s. He worked out a special Hungarian “third way” as a vision of the future which even has followers today. László Németh appeared in the role of a quasi-pedagogue. He formulated a conception of an overall reform of schooling aimed at educating the “new man” (Monostori, 2016).

Németh wanted to establish “*The Revolution of quality*” which the nation could reach through the implementation of Garden-Hungary and qualitative socialism. Németh recommended that poor young men should be educated in order to be able to work as new settlers. It was necessary to ensure the improvement of their skills for quality farming. He meant that it was essential to reform the education of young people in the countryside, as the middle class was in crisis and only a new generation of youth would have the chance to lead the country. He proposed that learning opportunities should be provided at different levels. L. Németh also worked out a new form of education called folk high school that provided adult education to 20 years old boys. The training was to be connected with military training. Thus, the youth would learn discipline, timeliness, and purity while learning to use weapons (Németh, 1933, pp. 137–139; 1940, pp. 9–24).

The peasant dormitories (as folk high schools) and the adult evening classes would ensure the training of the new intellectuals. The special curriculum would be based on national subjects. Young people would learn about the history of the Hungarian nation and language within the so-called “self-knowledge subjects” (Hungarian literature and grammar, history, geography, and music). L. Németh wanted the universities to be attended by new people who came from promoted, gifted, yet poor farmer families. The professional self-training circle, library, and interdisciplinary training were intended to lead to the cultivation of new generation (‘new nobleness’), which could aspire for leadership in the country. L. Németh hoped if the best young people were selected, then they could be the new settlers (Németh, 1933, 1940). Traditional farmers could create a “Garden-Hungary” which could produce vegetables, fruit,

¹¹ László Németh was a doctor, a writer and a pedagogue (not a politician); he wanted to be a “mental catalyst” of his time.

kinds of cereal, and animal products of the highest quality. However, L. Németh drew attention to the types of difficulties which might arise in folk education. He underlined the problems of lost identity and the barriers of social integration (Németh, 1933; 1940, 1992, pp. 285–296).

Németh had ideas about the Garden-School too: *“The new school – ceterum censeo – can only be a large garden in which learners can talk all day long. In addition to the four basic subjects, [...] in the garden could also teach other skills: wine pruning, vegetable gardening, shoe repair and carpentry. The physical exercises could also be the subjects of the garden: here the art lovers could draw and play the violin, meanwhile the typewriters rattle under the planes here. Otherwise, the readers can imagine the other things themselves: the benches of the library, the bet in the gardening, the festivals, the circles...”* (Németh, 1962, p. 178).

Garden Hungary appeared as the goal of a new Hungary, garden as a metaphor for quality work and as an ideal place for life, for work and for learning. It meant that by going back to nature (to originality) it was possible to create an organic development for Hungarian society.

5. Summary

The Hungarian school and life reformers criticised the educational and political system and realised the reception of the life reform movement in Europe; however, they sought their own answers. They represented the political responsibility and self-responsibility of the Hungarian intellectuals. With the searches for a way out, they re-evaluated the categories as nation and folk. They discovered the peasantry as the clean source. They incorporated folk (poor peasantry) into the nation.

Three examples were analysed which are all connected to reform initiatives. The Garden-School in Szeged as a reform school in the countryside exemplified that the reform pedagogical movement was institutionalised in Hungary, too. Children and nature-oriented education underlined the importance of activities, which developed different skills in children. This school, on the one hand, was based on international results of pedagogy and psychology. On the other hand, it cooperated with psychological laboratory and teacher training while it could form its own national character. “New Education” saw in the untainted child the salvation, the new power for the future. The child seems to be a prophet, a prototype of the New People. This viewpoint is a common motif between the reform pedagogy and life reform (Skiera, 2006, pp. 22–48).

The garden city movement had a special place in the forms of life reform movement. Among the communes (life and art societies, new religiousness) and sanatoria (with therapies, sport activities focusing on the body), garden cities belong to a group for ecological and economic reforms, agrarian reforms. The method of urban planning in which self-contained communities are surrounded by greenbelts, became quickly popular renewing entities of ‘grey cities’. In terms of its deeper structure, the garden cities belong to ecological, respectable socio-genetic life reforms. However, it has an affirmative-participatory relationship (e.g. the

idea of redemption for vegetarians) and expresses a spiritual-vital concept in overcoming alienation in the individual life and in the community (Krabbe, 1974).

The creative sensitivity of L. Németh led him on the path towards a utopia, since the Third Way appeared to be an imaginary transformation of reality. Compared to the German-speaking regions, utopias were more characteristic of Hungary. In Austria, Germany and Switzerland, the life reformers implemented much more practical solutions. The novelty of his solution lied in the fact that he had a firm belief in humanistic values, and by mediating them, he believed the organic way could save the nation without violence, i.e. without revolution. Education was a means of cultivating inwardness through the individual way of social problems.

It is important to underline that there were different viewpoints about living and working in the countryside. The urban inhabitants had free time activities, and were used to making excursions and tours in nature. Rural people had other connection and habits to nature. Nature for them is rather an everyday habitat, a place of traditional work in vineyards or orchards. It had long traditions of fruit and vegetable growing in the sandy soil in the 18–19th centuries. For three million poor people, the cultivation of gardens provided the basic ingredients of everyday meals. They generally honoured the soil and the gifts of nature, but most of them identified nature with disciplined, monotonous work. Because of the regular heavy physical work involved, the folk underestimated mostly natural beauty.

The idea of Garden-Hungary was a projection of garden motif on the whole of the Hungarian state. It was such an utopia which reflected the actual problems of society but disregarded the historical changes and daily events of Second World War. The complex educational and social program was based on anti-modern critique and mixed different philosophical and political interpretations. The “new man conception” did not consist of solely race theory or race protection. The rescue of nation supposed the active presence of Hungarian folk (it means without not Hungarian, i.e. without Jewish people) (Vincze, 2017b, pp. 35–57).

The activity of Hungarian intellectuals intensified the internal debate about the alternatives of the state in a war situation. The literature (instead of philosophy) had an intermediary role in highlighting general opinion. The turn to the life (and social) reform movement could be understood as self-defence of the elite. The oversized importance of education made it clear that the reform of education was interpreted as a motive for salvation. The strategies of survival in reform proposals were in most cases expressed in utopias.

References

- BORECZKY, Ágnes and VINCZE, Beatrix, 2018, ed. *Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák, intézményesülési folyamatok*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636938895.
- GOMBOS, Gyula, 1990. *A harmadik út*. Budapest: Püski Kiadó. ISBN 9637845194.
- GRÓSZ, Emil, 1927. *Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926* [online]. Budapest: Athenaeum [cit. 2019-11-20]. Available at: http://mtdaportal.extra.hu/books/klebelsberg_kuno_beszedek_es_cikkek.pdf.
- KRABBE, Wolfgang, 1974. *Gesellschaftsreform durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 9783525318133.
- KERBS, Diethart and REULECKE, Jürgen. 1998. *Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammler Verlag. ISBN 3872947877.
- LÁSZLÓ, Gyula, 1926. *Wekerle Állami Munkástelep monográfiája. Budapest a "hangya" háziyomdájának nyomása* [online]. [cit. 2019-11-20]. Available at: <http://mek.oszk.hu/01900/01928/html/>.
- MÉSZÁROS, István, NÉMETH András and PUKÁNSZKY, Béla, 2000. *Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963379997X.
- MONOSTORI, Imre, 1994. *Minőség, magyarság, értelmiség*. Tizenkét fejezet Németh Lászlóról. Budapest: Püski Kiadó. ISBN 9638256377.
- MONOSTORI, Imre, 2016. *Németh László életrajz* [online]. Digitális Irodalmi Akadémia, Budapest: PIM [cit. 2019-11-20]. Available at: <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/nemeth-laszlo#eletrajz>.
- NAGY, Gergely and SZELÉNYI, Károly, 2008. *Kertváros-építészet: az angol példa Magyarországon*. Veszprém–Budapest: Magyar Képek. ISBN 978-963-530-840-8.
- NÉMETH, András, 1996. *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 9631889424.
- NÉMETH, András, 2005. Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója. Életreform és művelődési reform. In: NÉMETH, András, MIKONYA, György and SKIERA, Ehrenhard, ed. *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 69–98. ISBN 9639567698.
- NÉMETH, András and PIRKA, Veronika, ed., 2013. *Az életreform és reformpedagógia – intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636934712.
- NÉMETH, András, PUKÁNSZKY, Béla and PIRKA, Veronika, ed., 2014. *Továbbélő utópiák a 20. század első felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636935801.
- NÉMETH, András and VINCZE, Beatrix, ed., 2017. *Továbbélő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636936.
- NÉMETH, András and SKIERA, Ehrenhard, ed., 2018. *Rejtett történetek – az életreform mozgalmak és a művészetek*. Budapest: Műcsarnok. ISBN 97861556953.
- NÉMETH, László, 1940. *A minőség forradalma*. Budapest: Magyar Élet Mozgalom kiadása.

- NÉMETH, László, 1933. *A minőség forradalma*. Tanú, Kecskemét: Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda Rt. Vol. III, Janury/1933, pp. 137–139.
- NÉMETH, László, 1940/1992. A kapitalizmus vége. In: *A minőség forradalma*. Kisebbségben. I. Budapest: Püski, pp. 285–296. ISBN 9637845747.
- NÉMETH, László, 1962. *Lányaim*. Budapest: Magvető Kiadó. ISBN 9635390688.
- OELKERS, Jürgen, 1992. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Nordhausen: Beltz. ISBN 9783779915256.
- PUKÁNSZKY, Béla, 1999. *Pedagógia és Pszichológia. A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene: 1921–1998 JATE* [online]. Szeged: Officina Ny, pp. 219–221, [cit.2019-11-20]. Available at: http://univ.bibl.u-szeged.hu/18907/1/szte_multja_jelene_1921-1998.pdf.
- PUKÁNSZKY, Béla, 2019. *Reformpedagógia Magyarországon* [online]. Kislexikon [cit. 2019-11-20]. Available at: http://www.kislexikon.hu/reformpedagogia_magyarorszag.html.
- PUKÁNSZKY, Béla and NÉMETH, András, 1996. *Neveléstörténet* [online]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó [cit. 2019-11-20]. ISBN 9631875121. Available at: <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>.
- ROMSICS, Ignác, 1999. *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 9633795486.
- SKIERA, Ehrenhard, 2006. Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: SKIERA, Ehrenhard, NÉMETH, András and MIKONYA, György, ed. *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 22–48. ISBN 9639567957.
- SZŐKE, Domonkos, 1994. *Nemzet, középosztály, reform*. Debrecen: Csokonai Kiadó. ISBN 963 260 076 3.
- VINCZE, Beatrix, 2017a. A kertmotívum Németh László pedagógiai és életreform koncepciójában. In: NÉMETH, András and PUKÁNSZKY, Béla, ed. *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma*. Budapest: Eötvös Kiadó, pp.189–203. ISBN 9789632848556.
- VINCZE, Beatrix, 2017b. A földi édenhez vezető „harmadik utas” elméleti és gyakorlati modellek a két világháború közötti Magyarországon. In: NÉMETH, András and VINCZE, Beatrix, ed. *Továbbélő utópiák – magyar életreform-törekvések és nemzetközi recepciók hatásai*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 35–57. ISBN 9789636936.
- VINCZE, Beatrix, 2010. Harmadikutas kiűtkeresési kísérletek a két világháború közötti Magyarországon. Szabó Dezső: „Az elsodort falu” és Németh László:” A minőség forradalma. In: KOZMA, Tamás and PERJÉS, István, ed. *Új kutatások a neveléstudományokban*. 2009. Budapest: Aula Kiadó, pp. 297–310. ISBN 9789639698888.

Reform Pedagogy in Slovakia in the Interwar Period (Specifics and Selected Examples from Practice)¹

Blanka KUDLÁČOVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 March 2019

Accepted 27 May 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

reform pedagogy,
interwar period,
Slovakia, reform schools

B. Kudláčová

Trnava University
in Trnava •

Faculty of Education •

Priemyselná 4

918 43 Trnava •

Slovakia •

blanka.kudlacova@truni.
sk

ABSTRACT

Reform Pedagogy in Slovakia in the Interwar Period (Specifics and Selected Examples from Practice)

Our paper aims to point out a reform pedagogy in Slovakia in the interwar period (1918–1939). Based on the study of primary literary, archival sources and school sources, the aim of the paper is 1) to clarify foundations of reform pedagogy in a wider context of school policy and education in Slovakia after the establishment of Czechoslovakia, 2) to identify its key elements and specifics, 3) to document examples of selected reform schools based on archival sources, 4) to clarify the place of reform pedagogy in a wider pedagogical and socio-political development of the interwar Czechoslovakia.

Introduction

The dissolution of the Austrian-Hungarian Monarchy and the establishment of the Czechoslovak Republic (CSR) is the key event in the development of Slovak nation in the modern Slovak history. For the first time in history, Slovakia became an administrative unit with its own territory and a new history of Slovak statehood began (cf. Kováč, 2012). The new republic was created in complicated economic and social conditions,² which were the remainder of WWI, on one hand and in new political conditions of the origination of CSR, which were accompanied by inexperience of political elites, on the other hand.

The topic of the school reform naturally became an important part of pedagogical discussion in the new state – both of the Czech and Slovak side. With regard to a specific educational-political development in Slovakia to 1918 in Hungary as well as with regard to the development of the Slovak education in Czechoslovakia (discussed below) it may be stated that the Slovak reform education movement was developed between two poles. The first pole

¹ © Translation Marína Vidanová.

² Slovakia was largely an agrarian country in this period, 19.7% of the working population worked in industry and 64.3% worked in agriculture² (Svetoň, 1958, p. 82).

was given by the reform pedagogical program that was given mainly by the Czech reform-pedagogical discussion; the second pole was determined by the then Slovak school tradition and Slovak discussion. The reform pedagogical attempts in Slovakia are thus a specific intersection of efforts for school reform determined by the Czech leaders of the school reform and a specific situation of the Slovak education.

Our paper aims to point out a reform pedagogy in Slovakia in the interwar period (1918–1939). We interpret the archival sources (State District Archives Trnava, collection School Inspectorate Trnava and school sources (school chronicle) in the context of the educational historical analysis of school reform in Czechoslovakia (Pánková, Kasperová and Kasper, 2015; Kasperová, 2018; Kasper and Kasperová, 2020).

For Slovaks, the establishment of the republic literally saved the Slovak nation and the Slovak education. In the second half of the 19th century and beginning of the 20th century, education and schooling were the primary tool of magyarization that was supposed to lead to assimilation and establishment of a united Hungarian nation. The closing of Matica Slovenska (1875) and three Slovak grammar schools (1874–1875), which the Slovaks founded and sustained themselves, according to the historian of pedagogy Jozef Pšenák (2011), struck a heavy blow at the Slovak national-political movement. After adoption of Appony's School Acts (1907 and 1908), it was possible to teach in national schools only in Hungarian, which, together with public nurseries, became the most important instrument of magyarization. The Hungarian school council had school inspectorates in Upper Hungary that supervised observance of these laws (Kázmerová, 2016). Strong magyarization in the second half of the 19th century and at the beginning of the 20th century disabled fulfilment of the primary role of education: to educate and to prepare new generations for individual areas of political, social and economic life.

In 1918, in Slovakia, there was only 140 Slovak public schools out of 3 641 (only 4%) and all 83 burgher schools were Hungarian (Slovenské školstvo v prítomnosti, 1932, p. 11). Naturally, it did not correspond to the number of Slovaks, who, according to Hungarian statistics of 1910 formed 57.6% in this area (Čečetka, 1943, p. 257). One of the consequences of the non-existing possibility of education in the mother tongue was a very low number of the Slovak students at secondary schools and universities, which caused the problem of the missing middle class and intelligentsia after the establishment of CSR.

The given situation also involved an acute lack of Slovak teachers at all levels of schools, which was even deepened by the departure of teachers of Hungarian nationality after the establishment of CSR who rejected to administer so-called service oath of teaching in terms of the Government Order No. 495/1919. Due to the rejection of the oath of allegiance the school administration released 2 397 Hungarian teachers from all levels, including 1 432 public school teachers, on September 20th, 1921. In the school year 1920/21, 1 971 teachers of Hungarian nationality remained working in the field of education, out of who 1 685 at public schools and 137 at burgher schools (Gabzdilová, 2014). The solution of the problem of staffing of teacher positions became a priority of the School Department and A. Štefánek

asked the Minister of education and national awareness, Vavro Šrobár, for help regarding the assistance of Czech teachers.³ From 1920, all teachers in Slovakia needed to pass so-called nostrification exams that required knowledge of the Slovak language, geography and Czechoslovak history.

The specific situation in Slovak education in 1918 can be demonstrated on the following data, too: there did not exist any Slovak secondary school or university (*Slovenské školstvo v prítomnosti*, 1932, p. 30); the number of unschooled children in 1918 was estimated at 40–50 thousand (*Ibid.*, p. 10); religious schools were well represented in Slovakia: in 1917/18 there were 74.5% religious schools out of all schools in the Slovak territory, 21.8% state schools, 3% public schools (orig. *obecné školy*), 0.7% private and federal schools (*Čečetka*, 1943, p. 257); shortage of Slovak textbooks at all levels of education, there did not exist any scientific-educational workplace.

Ideological Foundations of Reform Pedagogy in a Wider Context of School Policy and Education after 1918

The discussion on the school reform in Slovakia was in a large extent based on the efforts of the state – the Ministry of Education and National Awareness (MENA) based in Prague – for the reform of school system after 1918. A subordinated Department of Education (orig. *Školský referát*) of MENA based in Bratislava was established in Slovakia according to Act No. 64/1918. It was the first institution that managed education in Slovakia ever. Among its fundamental tasks after 1918 was “slovakisation” of the existing school system, disposal of illiteracy, establishment of Slovak schools of all levels focusing on primary education and unification of different school system in Czech lands and Slovakia” (*Kázmerová*, 2012, p. 12). Implementation of the Slovak language as the language of schooling into all levels and types of schools was connected to the training of qualified Slovak teachers for all levels of schools. The Act No. 226 Coll. from 1922, so-called *Little School Act*, was the key act in the field of primary and burgher schools. The act implemented eight-year-long compulsory school attendance up to the age 14 in the entire Czechoslovakia (by then, there was eight-year-long compulsory attendance in the Czech lands and six-year-long compulsory attendance in Slovakia). However, it did not deal with the issue of existence of two types of schools in the second grade or with the issue of higher education.⁴ The act acknowledged the equality of male and female teachers and co-education of pupils. Teaching plans were extended to three new subjects: civic education, domestic education for girls and handicraft education

³ The Czech teachers and professors came to Slovakia in terms of the Act No. 605/1919, which enabled to officially order a civil servant to work at any place in CSR. At the beginning of the school year 1919/1920, at public schools, there were 424 teachers from Bohemia and Moravia, 77 from Slovakia and 923 teacher positions were unoccupied (School Department Administration, 1920, vol. 1).

⁴ In terms of the above stated structure of education after finishing the 5th year of primary school (aged 11), the pupils could continue in higher years of primary school (6th – 8th year) or to enrol in the 1st year of burgher school and after graduating, they could continue their studies at secondary, vocational or apprentice school. Pupils who were interested in future university studies, attended 8-year-long grammar schools after they completed the 5th year of primary school. Grammar schools were the only way of preparation for university studies.

for boys. Religious education remained in the teaching plan; however, parents had the opportunity to unsubscribe their child. Concerning the unification of compulsory school attendance from six to eight years, the regulation started to be implemented in Slovakia in the school year 1927/28 under the Decree of MENA No. 4530-I. from 26th April 1927. The cause of backwardness of the implementation of the Little School Act in Slovakia is according to Kázmerová (2012) based on the prevailing socio-political and economic conditions. It was not possible to provide, for example, school premises, higher number of teachers, new textbooks and teaching aids, since it would mean a great financial burden for the state budget. The orientation of the school reform in Slovakia was, however, also based on “ideological pedagogical program” of the school reform that was developed mainly in the Czech lands (Bohemia, Moravia, Silesia). Here, the main “architect” of the school reform Václav Příhoda (1889–1979)⁵ managed to close up teachers organised in representative communities (mainly *Czechoslovak Teacher Community* – orig. *Československá obec učitelská*) for the goals of the reform, to win an important part of political representation to his side and to connect the school reform program to the deeper base of the Czech pedagogical discussion led and developed from the 1920s (Kasperová, 2018; Kasper and Kasperová, 2020, Kudláčová, 2017, Lukáč, 2016). Shortly, it may be said that the reform school program managed to connect the emphasis on individual focus of the process of teaching and on the so-called social (socialising) task of teaching and school education (Mauer, Lippert and Kratochvíl, 1933). The school reform was supposed to reside in unification of various types of schools at the lower secondary level and their connection with primary level in one school institution respecting heterogeneity of pupils through the model of inner differentiation – *unified differential school* (orig. *jednotná diferencovaná škola*). The discussion on the form of the school reform crystallised out after 1928 in a complex reform program based on a theoretical conception by Václav Příhoda⁶ that was realised on selected schools (Praha-Michle, Praha-Hostivař, Praha-Nusle, Humpolec, Zlín), which were quickly joined by many other schools in Bohemia, Moravia, Silesia as well as Slovakia, as shown in the following part of the study.

⁵ Václav Příhoda (1889–1979) was a supporter of educational positivism and the main inspirer of the educational reform movement in the Czech lands. He was influenced by his two study stays in the USA, where he met the then renowned pedagogues and psychologists (influenced the most by E. L. Thorndike and J. Dewey) and a stay in Switzerland (there he met E. Claparede, P. Bovet, A. Ferreira, J. Piaget). Mátej (1976) emphasizes the fact that Příhoda published – in Slovakia and in Slovak language – his notable work *Reformné hľadiská v didaktike* (1934), which is a pendant to his *Racionalizácia školstva* (in Czech in 1930).

⁶ The proposition for the unified differential school was published by Příhoda in his paper *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra* in the journal *Školské reformy* in 1928. The overall conception of the reform was clarified in the Příhoda's publication *Racionalizácia školstva* (1930). In contrast to the previously established school philosophy, according to which a child had to adapt to the level of education, the reform school adjusts to the individuality of a pupil (Příhoda, 1930). Other principles included: activity of a pupil replacing static nature; selection of content according to its applicability in life replacing the quantity of encyclopaedic knowledge; employment of pupil's abilities while solving the given task replacing lots of useless knowledge.

Key Elements and Specifics of the Educational Reform Movement in Slovakia

Ideas of the educational reform movement and the idea of unified differential school were implemented in Slovakia with a certain delay in comparison to the Czech lands. They were spread mainly through journals of education and other specialised sources of literature, through personal contacts with Czech reform teachers (many of whom were based in Slovakia), later on through excursions and visits to Czech pilot schools and through participation in meetings of reform teachers.

The first pilot schools in Slovakia were established three years later than in the Czech lands, i.e. in 1932/33. Pilot burgher schools were established in Trnava, Malacky (Western Slovakia), where the centre of the reform movement was the city of Trnava and in Michalovce in the Eastern Slovakia, where the centre of the reform movement were the cities Prešov and Košice (cf. Lukáč, 2012, pp. 57–60). Among the first pilot schools was the State burgher school for boys in Trnava, where the methods of individualisation, differentiation and autonomous learning were introduced in 1932/33. Instead of traditional classrooms, specialised classrooms for individual subjects were established. Differentiation took place at first according to marks, which actually did not prove useful and therefore, starting in 1935/36 another criterion for pupils' differentiation⁷ was applied – differentiation according to their interests.⁸ Another pilot school in the Western Slovakia was the Burgher school of Dr. Ivan Dérer in Malacky. In 1935, all classrooms in the school were pilot classrooms. One of the means of education toward a collective was a school magazine *Naše hlasy* (*Our Voices*), publication of which was provided by pupils themselves (Špánik, 1935a). The collective of pupils had an important role also in sanctioning some of offenses in a class (e.g. reprimanding, loss of the right to vote, ban on participation in team games, etc.). The sanctions were announced at pupils' assemblages. One of the main aims of František Feterrik, who taught at the burgher school in Michalovce, was to transform a conventional school to a creative school and to transform classes to workplaces (Lukáč, 2016). In order to support educational possibilities, he created a library, the life in classrooms was documented on wall maps of daily events, etc.

According to Miklovič (1969), Příhoda was the ideological leader and organiser of the school reform nationwide. His most consistent helper in Slovakia was the Czech teacher František Musil (1893–1969), who was Příhoda's pupil. In Slovakia, he worked in Teachers' Institute in Bratislava (1921–1931) at first and later as a school inspector in the School Inspectorate in Trnava (1931–1938).⁹ Already during his time in Bratislava he became the chairman of the editorial board of the journal *Naša škola* (*Our School*) (from 1929), which influenced thinking and shaping of Slovak reform teachers significantly. After his arrival to Trnava he even

⁷ Collection ŠI Trnava. Box no. 31. File no. 50. State District Archives Trnava.

⁸ Before the beginning of the school year pupils of the 1st and 2nd year were offered activities like violin, choral recitation, choral singing, drama, German language, modeling, scouting, physical education activities, geography, which were held once a week in two lessons. In the 3rd and 4th year the pupils chose one of the facultative courses (French or English language) which they combined either with an optional course (stenography) or one of the extensional courses (biology, drawing, physics, measuring).

⁹ Collection ŠI Trnava. Box no. 79. File no. 109. State District Archives Trnava.

multiplied his activities, as a result, Trnava and the region of Trnava became the centre of the educational reform movement in Slovakia. Since he worked as a school inspector, he had the necessary competences and possibilities to promote the conception of the unified differential school. During his time in Slovakia, Musil published *Prejavy. Pokus o celistvé vyučovanie a výchovu prejavovú v prvom školskom roku I. and II.* (1927), a methodology handbook for teachers *Čítanie globálnou metódou* (1930) and handbooks for primary science *Prax na nižšom stupni I. and II.* (1937). Musil can be considered the most significant pioneer of reform education in Slovakia (Kudláčová, 2014). His name is associated with the establishment of Trnava Pedagogical Seminar (1934) and the journal *Naša škola*, which were the platform for spreading of the thoughts of the educational reform movement in Slovakia and fundamental pillars in creating of the philosophy of the reform school in Slovakia.

From 1926 to 1939, the journal *Naša škola* was issued monthly and consisted of 32 pages. In the editorial of the first issue it can be found that it wants to become “a faithful, impartial and reliable assistant to all teachers in Slovakia, regardless of the character of the school”.¹⁰ Martin Ježo and Rudolf Kratochvíl were the editors in chief of the journal in the first four years of its existence and after them it was František Musil. The journal became a platform for the supporters of the educational reform movement under Musil's leadership and it stirred a lively educational activity, which was gradually freeing itself from the strong national-
-emancipative spirit. The content orientation of contributions may serve for observation of the development of Slovak reform movement and its protagonists.¹¹ In 1939 the existence of the journal was interrupted; its renewal after the war did not take place.

In September 1934, Musil established *Trnava Pedagogical Seminar*,¹² which was a voluntary association of teachers and supporters of the educational reform movement in the region of Trnava. Its aim was to broaden theoretical and practical knowledge in individual fields of reform education. The association did not have an institutionalised form, but it had great importance in shaping reform teachers and disseminating information. A. Řezanin, the headmaster at a pilot burgher school for boys in Trnava, became the first chairman of Trnava Pedagogical Seminar (Brťková, 1994). The Seminar existed for four school years, up to 1937/38. Its specific activity was to organise lectures aimed at reform movements in education, excursions to pilot schools in the Czech lands, practical courses, but also provision of information on the latest pedagogical literature and to engage teachers in research activities, etc. Lecturing activities and excursions can be considered the two most important areas of shaping of the teachers.

¹⁰ *Úvodník* (Naša škola, 1926, 1, p. 1).

¹¹ From the perspective of time, the content of the journal was shaped in three phases. In the first phase, it focused on papers presenting information on reform movement worldwide and in the Czech lands in particular, whose authors were mainly Czech teachers from pilot schools; in the second phase, it focused on papers on the needs of Slovak national school, whose authors were both Czech and Slovak teachers; and in the third phase (mid 1930s), it were predominantly papers published by Slovak reform pedagogues on their own practical attempts and experiences.

¹² No documents related to the issue of Trnava Pedagogical Seminar were found in the State District Archives Trnava.

In the period of the existence of Trnava Pedagogical Seminar, a relatively systematic non-formal education of reform teachers and the greatest advancement of educational reform ideas can be observed. Musil organised workshops for teachers every two months, whose content was, for instance, the issue of global method of writing and reading in the 1st year, group form of teaching, the issue of fine arts education and physical education, the issue of orthography and analysis of its deficiencies, etc. Workshops were carried out on a voluntary basis and even teachers outside the region of Trnava attended them. According to Brt'ková (1994), 75 teachers attended the workshops on average. Sections for the Slovak language, sums, globalisation, drawing, biology, national history, geography, choral recitation, school film and national defence education (orig. *branná výchova*) were gradually created within the Seminar.

Excursions to pilot schools, which were carried out in cooperation with the journal *Naša škola*, formed an important agenda of the Trnava Pedagogical Seminar. Trnava teachers attended an excursion to Prague pilot schools in Nusle and Michle in 1932 and 1933, in 1935 an excursion to Zlín took place and in 1937 to a pilot burgher school in Boskovice in Moravia. The Seminar of education organised also one-day excursions to pilot schools in the district of Trnava (to the pilot burgher school in Trnava as well as to schools that did not have an official status of a pilot school, but schooling was carried out in a similar manner as in pilot schools, e.g. primary schools in Majcichov, Opoj, Báhoň, Dechtice).

Musil also organised the 1st congress of friends of the school reform in Slovakia that took place on 8th June 1935 in Trnava. 250 teachers participated (Špánik, 1935b). Plenary lecture was delivered by Václav Příhoda. A requirement of creation of a network of reform schools in Slovakia was formulated at the congress. It was attended by representatives from all parts of Slovakia; however, teachers from the Western Slovakia were the most numerous. In 1937, under Musil's supervision, a nationwide conference of pilot school teachers took place in Trenčianske Teplice (27th – 30th May). After the separation of Czechoslovakia into Bohemia and Moravia and the establishment of the Slovak State in 1938, Musil had to return back to the Czech lands.

Examples of Reform Schools Based on the Archival Research

Based on the archival research that I conducted it can be concluded that besides official pilot schools in the region of Trnava there existed several pilot schools that did not have the official status of a pilot school. However, methods of teaching and approach to pupils at these schools are in accordance with the character of pilot schools (e.g. it regards primary schools in Majcichov, Opoj, Báhoň, Dechtice). I labelled these schools as “hidden” pilot schools.

In the following part of the paper, two specific examples of Slovak schools are presented. Both examples are outcomes of archival research.

The Roman-Catholic primary school in Majcichov

Michal Kopčan (1885–1947) was after Musil the most significant figure and a promoter of the educational reform movement in Trnava region and he also took over the function of a school inspector after him (1938–1941). Between 1923–1937 (with a break in 1932) Kopčan was a director of the Roman-Catholic primary school in Majcichov and introduced lots of reform elements, even though the school did not have an official status of a pilot school. He implemented variety of novelties already in the first year of his teaching, e.g. each teacher had to have a detailed outline of educational content and a timetable, he collected 1 Kčs from each pupil for the needs of pupils' and teachers' library, he led the children toward charitable feelings through collecting eggs for orphans in Kláštor pod Znievom¹³, he founded Sanitary Association, which later transformed into Red Cross¹⁴, he introduced 7th year (until then only 6 years were attended), he introduced the so-called repetition classes for weaker pupils that were held after regular classes or on Sunday (in school year 1926/27 the 8th and 9th year were included)¹⁵, he introduced school trips (in 1924 to Bratislava and Devín, 1925 to Trenčín and to Skalka, 1926 and 1928 to Tatras, 1927 to Banská Bystrica)¹⁶, he introduced the so-called school saving bank, which was managed by the pupils themselves¹⁷, he introduced teaching of new subjects (handwork for girls, physical education and civic education), he introduced the so-called "school puppet theatre", for which he wrote scripts¹⁸. In Kopčan's personal file in the district archive I found a written application requiring independent timetable for his elementary class of 1933/34, which confirms that he applied new methods in teaching.¹⁹ He extended the method of global teaching not only in teacher institutes in Modra, Trnava and Bratislava, but also in many primary schools in Trnava surroundings. He implemented the methods of learning through playing to several subjects, he used several visual teaching aids, mainly in science. The primary school in Majcichov was in its teaching-learning character very close to pilot schools and it can be underscored by the fact that in 1935 the school was visited by teachers from Topoľčany district and Prievidza as a part of their excursion.²⁰

Regarding Kopčan's publication and editorial activity, he was an editor of the journal *Slovenská škola* (*Slovak School*), which was published from 1919 to 1921. He published in journals *Naša škola* (*Our School*) and *Slovenský učiteľ* (*Slovak Teacher*). His reform efforts can be also seen in his following works: geography textbook for primary schools *Zemepis republiky Československej* (Trnava, 1925), sums textbook for primary schools *Mladý počtár I.* (Praha, 1935) and *Mladý počtár II.* (Praha, 1936), methodical guide for teachers *Prax na nižšom stupni I., II.* (Praha–Prešov, 1937), local history textbook *Naša záhradka* (1936–41) and readers *Slovenské kvety II, IV, V* (Trnava, 1940–41), he is also a co-author of the

¹³ School Chronicle of Roman-Catholic primary school in Majcichov, pp. 64, 68–69, 80, 90.

¹⁴ Ibid, pp. 68–69, 83.

¹⁵ Ibid. p. 69.

¹⁶ Ibid. pp. 39, 51, 65, 81, 72–73.

¹⁷ Ibid, p. 62.

¹⁸ Ibid., p. 105.

¹⁹ Collection ŠI Trnava. Box No. 49. File No. 87. State District Archives Trnava.

²⁰ Ibid.

publication *Grafické prejavy na nižšom stupni ľudových škôl* (Trnava, 1941). In his personal file in the District Archives in Trnava, I found letters from the Ministry of Education that assigned him with assessment of several textbooks for primary schools. In 1926, he was appointed a member of a committee for elaboration of curriculum for primary schools in Slovakia by the School Department, MENA.²¹ In 1940, he created a detailed curriculum for Slovak primary schools.²²

The primary school in Opoj

Regarding the primary school in Opoj, I followed the minutes from meetings of the teacher assembly in 1931–1936, which are archived in the State District Archives in Trnava and comprehensively elaborated in detail.²³ Compared to other primary schools it was a small school, counting 140 pupils on 5th October 1931.²⁴ Ernest Miklovič (1907–1977)²⁵ was a headmaster in the school years 1931/32 – 1934/35 and his wife Alžbeta was a teacher. Already after his arrival Miklovič started implementing reform steps, what is well documented in the minutes from 6th June 1932. There is a record on piloting of new curriculum and the teachers were supposed to assess it and propose ideas related to changes for the following school year, deadline being 6th June. It means that reforms were implemented starting in September 1931. The curriculum was to be tested for the period of three years and after its assessment it was meant to be applied for a given period of time.²⁶ According to Miklovič, the advantage of the new curriculum was its unity and independent teaching method. In the minutes from 2nd September 1932 it is recorded that “in this school year we will continue in implementation of school reforms.”²⁷

Other records, which certify the pilot-character of the school, can be presented and specific manifestations can be identified. Similarly to Kopčan in Majcichov, Miklovič organised school trips. The following statement can be found in the minutes from 26th May 1931. “The best local history course is a school trip.”²⁸ Miklovič expressed himself toward the subject Sums, which he taught, in the minutes from 6th June 1932: “Let the timetable of the subject

²¹ School chronicle of the Roman-Catholic primary school in Majcichov, p. 53.

²² Kopčan's activity exceeded the framework of school and education; he was an organist in the local church and composed religious songs by himself. According to information in School Chronicle, he founded amateur theatre assembly consisting of local youth, he organised meetings of parents about education of children, civil rights and current economic issues; in winter time, when there was no work in the field, he organised *Ludový náukobeh* (Folk teaching) annually, where he delivered lectures on selected topics for parents of school children, he founded reading club entitled *Čítací a vzdelávací spolok Jána Palárika* (Ján Palárik Association for Reading and Education) (it had 45 members), he founded girls' choir, which sang at public feasts and twenty-four-member musical group, which he also led as a bandmaster.

²³ Regarding official pilot schools, the minutes from the meetings of teachers at the Burgher school for Boys in Trnava were found in the State District Archives in Trnava, too, however, the minutes were archived only since 1937 and it was not detailed. The list of students attending the school was also found.

²⁴ Primary school in Majcichov had 284 pupils on the same date (Collection ŠI Trnava. Box No. 119. File No. 162. State District Archives Trnava).

²⁵ E. Miklovič graduated from the Teacher Institute in Modra (1926) and he belonged to notable teacher figures of the Slovak reform education in the interwar period.

²⁶ Collection ŠI Trnava. Box No. 7. File No. 93. State District Archives Trnava.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

matter not to be restricted to 20, it is necessary to follow the interest of children.”²⁹ Regarding reading, which was taught by Miklovič’s wife, the following can be read in the minutes from 14th December 1932. “She implemented reading from cards, because the ABC books do not comply and this new method of reading proved itself.”³⁰ It can be assumed that she used the global method of reading.

In several minutes refer to magazines and journals – for children a new magazine *Mladý život* (*Young Life*) was recommended and *Naša škola* (*Our School*), *Tvorivá škola* (*Creative School*), *Komenský* (*Comenius*), *Pedagogické rozhľady* (*Educational Horizons*) were recommended for teachers. References to and recommendations of several reform educational activities can be found, too: excursion to pilot Prague schools (the minutes from 2nd September 1932 and 6th October 1933), participation in 5th Congress for Research of Children in Brno (the minutes from 6th October 1933), recommendations of attending Trnava Pedagogical Seminar (the minutes from 23rd October 1934), excursion to pilot school in Zlín (the minutes from 9th March 1935), a lecture by Ľudovít Kukula in the Seminar on *The Impact of Philosophy on Pedagogy* (the minutes from 23rd October 1934), etc.

Based on the minutes archived for the period 1931–1935 it can be concluded that Miklovič implemented reform activities systematically, at the end of a school year he and the teachers assessed them and proposed possible changes for the following year. Pupils were differentiated and reform methods were applied in all classrooms.³¹ He activated pupils through school trips, he held the so-called children’s day and many other activities. The analysis also reveals that Miklovič was closely connected to the centre of reform events in Trnava – Trnava Pedagogical Seminar. He also contributed to the journal *Naša škola*.

Position of Reform Pedagogy in a Wider Socio-Political and Pedagogical Development in the Interwar Period

Situation of Slovaks and the Slovak nation after the establishment of the first Czechoslovak republic was very specific in comparison to neighbouring nations. The reason was that national education did not exist in fact. Strong magyarisation, especially after the Austro-Hungarian Compromise in 1867, started to inhibit national awareness of Slovaks and it caused slowing down, even stopping, of this process. Slovaks together with the Czech nation created a new joint state in 1918, but they were at a very different economic, social and cultural level. According to Šuhajdová (2014, p. 185), “interwar problems of adult population such as unemployment, poverty, poor health, divorce rate, housing and sanitary conditions or growing socio-pathological phenomena” represented a problem for Slovak children and the youth as well.

However, the new political situation created a space for a dynamic process of national awareness and creation of identity of Slovak nation. Education and schooling represented a key element. At first, it was more about a material renewal of education: building new

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

schools of all levels, reconstruction of existing schools of all levels, modernization of school equipment³², etc. It was immediately accompanied by gradual elimination of illiteracy.³³ Organisational and content transformation of education was the most demanding task. Throughout two decades of the interwar period a systematic transformation of education did not occur. After several unsuccessful attempts for a reform, teachers and public were becoming sceptic. Despite it can be stated that Slovak education (national, secondary and vocational) experienced a large qualitative and quantitative shift forward during the first decade of the newly created state.

The process of national awareness in the field of education and schooling in the interwar period can be noted in three areas: 1) in re-Slovakisation of the school system at all levels; after 1918 the language of instruction became the Slovak language and Slovak teachers started to teach there, 2) in formation of Slovak scientific pedagogy in the first pedagogical institution in Slovakia – in *Pedagogical Seminar* at the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava (established in 1923/24); its founding was assisted by the Czech university pedagogues³⁴ and last but not least 3) in the development of the educational reform movement through reform teachers in pilot and “hidden” pilot schools, who were unsatisfied with slow school reforms from the side of the state. Czech teachers became significantly involved in the processes of dynamic renewal of education at all levels. This assistance was necessary; however, it had its positives and negatives, too. After the already mentioned magyarisation pressure, Slovaks could not develop their education through their own national elites and they needed help from the side of the Czech educational elite and Czech teachers. It represented a rather complicated situation from the perspective of national discussion and national-
-emancipative movement. On one hand, it was obvious that the Slovak national movement would not manage without the Czech help; on the other hand, it weakened the Slovak nation’s self-esteem, which could have finally started a politically independent stage of development from the national perspective after 1918. The situation was even more complicated due to ideas of czechoslovakism (a united nation of Czechs and Slovaks), promoted by the Czech political representatives in CSR. Formally, the arrival of Czech teachers was perceived as a proof of help as well as educational and cultural closeness of Czechs and Slovaks. However, the ideas of czechoslovakism, which were a political construct, raised many questions in Slovakia: whether, for instance, it does not regard a repeated underestimation of Slovak independence and cultural and educational autonomy.

Concerning the reform movement in Slovakia, it can be claimed that the implementation of reformatory-educational conceptions and ideas was more open and offered better possibilities for national awareness of Slovak children than mainstream education and schooling. Such conclusions are based on the following:

³² During the first decade of CSR (1918–1928) 314 primary schools and 17 burgher schools were built. 140 primary schools and 5 burgher schools were reconstructed.

³³ The number of unschooled children in 1918 was estimated to 40–50 thousand; in 1931 it was changed to 4 037 children.

³⁴ The Seminar was led by Czech professors, graduates from the Prague Pedagogical Seminar from the period of O. Kádner since its establishment until 1938: O. Chlup – as mentioned above, J. Hendrich and J. Uher.

- reform teachers were full of enthusiasm and due to being involved in the process of education more personally, they had a bigger influence on children,
- teachers established various voluntary associations, which enabled very quick passing and spreading of reform ideas,
- teachers were involved in the offer of leisure time activities for children more,
- provision of collective education and leading the children to responsibility for joint things and teaching them civic participation (e.g. pupils' self-governing bodies, pupils' assembly)
- organisation of school trips focused on discovering attractive places and parts of Slovakia,
- founding pupils' and teachers' libraries at schools,
- involvement of parents (parents' meetings),
- many from the reform teachers carried out various educational activities for public in the region they taught in, etc.

Overall, it may be said that the reform educational movement did not regard commands from the superior school bodies, it regarded activities “from the bottom” that were not marked by formalism and teachers' reluctance to their implementation. On the contrary, it was a manifestation of interest in pupils and improvement of education and its closeness to the needs of real life.

Conclusion

As mentioned above, the orientation of the reform educational movement was determined by personalities who were engaged in favour of its activities. A comparable situation was in Slovakia. Several unique persons who imprinted a specific character onto the movement may be found in individual regions, e.g. Fraňo Musil in the Western Slovakia (mainly the region of Trnava), Ľudovít Hrnčiar, Rudolf Mareš and Václav Stuchlík in the region of Prešov, or Martin Orišek in the region of Košice in the Eastern Slovakia. The promising development of implementation of non-traditional teaching methods, new didactic means and ways of organisation of the teaching-learning process mainly in the 1930s, which were reflected in a number of manuals, journal studies and textbooks, were interrupted by the war events and political orientation of the first Slovak Republic (1939–1945). The study of E. Lukáč entitled *K diskusii o povojnovom vývoji školstva z hľadiska tradícií reformného pedagogického hnutia* (2017) demonstrates that the movement was relatively massive, including both the number of teachers and schools in which reform pedagogy was implemented completely or partially. It points out a fact that the movement persisted also in the period of the first Slovak Republic (similar findings can be found in Krankus, 2016), and some of the reform pedagogues were engaged (unfortunately without success) also in the period of Socialist reforms at the end of the 1940s. The last manifestations and attempts to return to reform ideas can be noted in the time of the Prague Spring in 1968.

Literature

- BRŤKOVÁ, Mária, 1994. Vzťah českej reformnej pedagogiky ku Slovensku. In: *Česko-slovenské vzťahy v oblasti školství*. Přerov: Muzeum Komenského v Přerově, pp. 41–48.
- ČEČETKA, Juraj, 1943. *Príručný pedagogický lexikon 1. a 2.* Turčiansky sv. Martin: Kompas.
- GABZDILOVÁ, Soňa, 2014. *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918–1938)*. Košice: FF UPJŠ. ISBN 978-80-8152-347-2.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana, 2020. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3091-7.
- KASPEROVÁ, Dana, 2018. *Československá obec učitelská*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2860-0.
- KÁZMEROVÁ, Ľubica, 2012. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918–1945)*. Bratislava: Prodama. ISBN 978-80-970302-5-4.
- KÁZMEROVÁ, Ľubica, 2016. K otázkam vývoja školského systému a legislatívy. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka, ed. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 198–216. ISBN 978-80-8082-955-1.
- KOVÁČ, Dušan, 2012. Rok 1918 – kontinuita a diskontinuita v slovenskom národnom programme. In: BYSTRICKÝ, Valerián, KOVÁČ, Dušan a PEŠEK, Jan et al. *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, pp. 136–154. ISBN 9788022412230.
- KRANKUS, Milan, 2016. Recepčia svetového pedagogického myslenia v slovenskej pedagogike. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka, ed. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 86–116. ISBN 9788080829551.
- KUDLÁČOVÁ, Blanka, 2014. *Trnava a trnavský región – centrum reformného pedagogického hnutia na Slovensku*. In: PÁNKOVÁ, Markéta, KASPEROVÁ, Dana, a KASPER, Tomáš, eds. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, pp. 271–286. ISBN 978-80-200-2496-1.
- KUDLÁČOVÁ, Blanka, 2017. Pedagogy as Part of University Education in Slovakia – Historical and Contemporary Perspective. *Historia Scholastica*. Vol. 3, No. 1, pp. 5–20. ISSN 1804-4913.
- LUKÁČ, Eduard, 2012. Reformné pedagogické hnutie ako špecifická paradigma v činnosti učiteľov na Slovensku v období 1. ČSR. *E-Pedagogium*. Vol. 2012, No. 3, pp. 50–61. ISSN 1213-7758.
- LUKÁČ, Eduard, 2016. Reformná pedagogika a hnutie reformných škôl. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka, ed. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 138–158. ISBN 978-80-8082-955-1.

- LUKÁČ, Eduard, 2017. K diskusii o povojnovom vývoji školstva z hľadiska tradícií reformného pedagogického hnutia. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka, ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 117–128. ISBN 978-80-568-0062-1.
- MÁTEJ, Jozef, 1976. Školstvo, výchova a pedagogika v buržoáznej Československej republike (1918–1939), časť Slovensko. In: MÁTEJ, Jozef, ed. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, pp. 343–370.
- MAUER, Jan, LIPPERT, Emanuel a KRATOCHVÍL, Ladislav, 1933. *Pedagogický ruch let 1924–1930*. Praha: Pedagogická knihovna.
- MIKLOVIČ, Ernest, 1969. Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese. In: *Pedagogika V., Zborník Pedagogickej fakulty v Bratislave so sídlom v Trnave*. Bratislava: SPN, pp. 91–113.
- PÁNKOVÁ, Markéta, KASPEROVÁ, Dana a KASPER, Tomáš, 2015. Meziválečná školská „příhodovská“ reforma – roviny zkoumání a metodologická východiska. In: PÁNKOVÁ, Markéta, KASPEROVÁ, Dana a KASPER, Tomáš, eds. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2496-1.
- PŘÍHODA, Václav, 1930. *Racionalizace školství*. Praha: Orbis.
- PŠENÁK, Jozef, 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: Verbum. ISBN 9788080847043.
- Slovenské školstvo v prítomnosti*, 1932. Praha: Štátne nakladateľstvo.
- ŠPÁNIK, Julius, 1935a. Prvá pokusná škola slovenská. *Pedagogický sborník*. Vol. 2, No. 5–6, pp. 167–173.
- ŠPÁNIK, Julius, 1935b. Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave. *Pedagogický sborník*. Vol. 2, No. 4, pp. 140–141.
- ŠUHAJDOVÁ, Ivana, 2014. Sociálno-pedagogické otázky detí a mládeže v medzivojnovom období. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka, ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, pp. 154–166. ISBN 9788080828110.
- SVETOŇ, Jan, 1958. *Obyvateľstvo Slovenska za kapitalizmu*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry.
- Úvodník, 1926. *Naša škola*. 1926, No. 1, p. 1.

Archival sources

- Collection ŠI Trnava. Box No. 31. File No. 50. State District Archives Trnava.
- Collection ŠI Trnava. Box No. 49. File No. 87. State District Archives Trnava.
- Collection ŠI Trnava. Box No. 7. File No. 93. State District Archives Trnava.
- Collection ŠI Trnava. Box No. 79. File No. 109. State District Archives Trnava.
- Collection ŠI Trnava. Box No. 119. File No. 162. State District Archives Trnava.



School Sources

Decree of MENA No. 4530-I. from 26th April 1927.

Government Order No. 64/1918 from 10th December 1918 on extraordinary temporary regulations in Slovakia.

Education Act No. 226/1922 from 13th July 1922.

Government Order No. 495/1919 from 2nd September 1919 on service oath of teachers.

School Chronicle of the Roman-Catholic primary school in Majcichov.

School Department Administration, 1920. Vol. 1.

Thinking Education beyond Borders – The Pedagogic Correspondence Legacy of Wilhelm Rein as an Access to Historical Transnational Contacts and Networks of Educational Reform

Katja GRUNDIG DE VAZQUEZ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 26 February
2020

Accepted 7 April 2020

Available online 31 July
2020

Keywords:

transnational history
of education,
methodological combined
educational network
analysis, transnational
educational theory and
practice transfer,
professional educational
networks

K. Grundig de Vazquez
Universität Duisburg-
Essen •

Faculty of Educational
Sciences, The Institute
of Education •

Universitätsstraße 2
D-45117 Essen

Germany •

katja.grundig-de-
vazquez@uni-due.de

ABSTRACT

Thinking Education beyond Borders – The Pedagogic Correspondence Legacy of Wilhelm Rein as an Access to Historical Transnational Contacts and Networks of Educational Reform

The article wants to present the first research results from a project in progress that aims on the scientific edition of and basic research on the pedagogical correspondence legacy of Wilhelm Rein (1847–1929), who was one of the internationally most influential educationalists and teacher educators of his time. It wants to approach the phenomenon of networking education from a historical perspective and emphasize that transnational contacts and networks are not a new phenomenon in the field of education but that common objectives and motives traditionally have brought together educationalists from diverse realities. The sources analyzed date from 1869 to 1929. They constitute one of the most extensive surviving professional correspondence legacies that prove and display widespread cross-country and cross-cultural historical professional contacts and networks among educationalists that have partly substantially influenced the development of modern educational theory and practice of educational systems from all over the world. This contribution will give first insights into the source corpus and the (research on) the network structures in question.

1. Introduction

This article intends to outline the first basic research results from a digital humanities project in progress that aims at the scientific analysis, editing and digital edition of the pedagogical correspondence legacy of Wilhelm Rein (1847–1929). The project *Digital Edition Correspondence Legacy Wilhelm Rein – Documents of International Educational Networking* contributes to basic and network research in the realm of a cross-national and cross-cultural history of education. Focused on *pedagogical reform* as a central paradigm understood

as a connective but ambiguous motif, it wants to generate basic findings on transnational educational network and contact structures and on transnational reception and transfer of educational theories and practices in the late 19th and early 20th century. In addition, it will provide a searchable annotated bio-bibliographical online edition of the source documents.

2. Reform as a key motif of education

The research sketched herein focuses on *reform* as a central educational motif. It is based on a broad concept of *pedagogical (or educational) reform* understood as a multilayered ambiguous motif that is – following Luhmann and Schorr (1988) – inherent to education (also Koerrenz 2014, pp. 31–36) and thus of major significance for the development, interpretation and analysis of pedagogical discourses in general. It takes a continuous development as an immanent dynamic of pedagogy; at the same time one has to assume that the term *reform* may have different connotations depending on the discourses and actors that make use of it. In other words, the thought that education has to undergo changes, can follow various motivations depending on theoretical, cultural or ideological backgrounds and it can pursue ideas of restoration, conservation, adaption or progression. It is assumed that reform concerns do not only determine theories and practices of pedagogical currents typically assigned to the so-called *Reformpädagogik* (Education Nouvelle, Progressive Education) (e.g. Koerrenz and Winkler, 2013, pp. 88–101), but that they generally influence and affect pedagogical development. Progress and change are thus understood as inscribed in pedagogy. Nevertheless, it is possible to identify periods particularly marked by new reform concerns. In the late 19th and early 20th centuries, new approaches and practices developed worldwide, which have had a significant impact on our current educational landscape. Reforms in teacher training, schooling, adult education or early childhood education, for example were linked to the establishment and professionalization of educational science, the increasing importance of the above-mentioned positions of progressive education and, in general, to a strengthening of the motive of pedagogical reform as a pedagogical paradigm (Hofstetter and Schneuwly, 2006, Hofstetter, 2010, Koerrenz, 2014).

Contemporary actors followed the hypothesis (still widely accepted today) that innovations in education also bring about innovations in the realities of life and in human, social and cultural consciousness. This led to the fact that the ascribed importance of the demand for pedagogical reform extended beyond the area of the explicitly pedagogical (see *ibid.*, exemplary for France see Trouillet, 1991, pp. 2–4, p. 19; with a focus on progressive education see Skiera 2010, pp. 45–101). Pedagogical reform appears as a transnational motive that could stimulate discourse across disciplines and countries and influence the development of new types of theories and practices.

The *institutionalization* of new educational approaches and structures normally takes place on a national level and differs from country to country. Nevertheless, most of these developments have occurred under mutual influence (Caruso, 2014, Droux and Hofstetter, 2014). National reforms in education are generally affected by transnational discourses and contacts between actors of various professional backgrounds. (*Ibid.*; Oelkers, 2010).

Concerning the linking networks and the very actors and countries involved, there is still a considerable need for research. Recently, studies on historical networks in education are reinforced (Roldán Vera and Fuchs, 2019, p. 9). The research interest of such studies is normally – or rather necessarily – transnationally oriented, viz. it aims on the analysis of cross-national developments. Conventional sources, however, like primary or secondary professional literature only give a very limited access to the inner structures of such networks. They mainly reflect official professional discourses and positions. Thus, they do not show much more than the tip of the iceberg. For a comprehensive research on educational network structures one should be able to refer to sources, which prove the knots and edges of such structures and that authentically reveal uncensored professional positions and discourses that have influenced the interchange between the actors involved. Correspondence documents like those that have survived in the legacy of Rein count among the sources that largely fulfill such demands.

The outlined project wants to approach transnational reform discourses in education via the editing and analysis of the named correspondence documents. It follows the assumption that they record central coeval contacts and discourses that have influenced pedagogic developments in and between different nations. This assumption results as a first hypothesis from the professional biographies of the correspondents involved and from first provisional content analyses of the sources. The main questions are (a) if and how far the motif pedagogical reform as a connecting paradigm has facilitated the professional discourse between different actors within the contact network of Rein and (b) if and how far the ambiguity of this paradigm viz. varied interpretations have led to professional misunderstandings and disagreements.

3. The source corpus – The pedagogic correspondence legacy of Wilhelm Rein

The cross-national correspondence legacy of Rein dates from 1869–1929 and comprises more than 6.300 documents of 3.280 correspondents from more than 40 nations. Its research potential also results from the importance of Rein for the international development of pedagogy and educational science. Rein, the first full professor of pedagogy in Germany, directed the *Pädagogisches Universitäts-Seminar*, a teacher training seminar at Jena University that included a training school and coupled theoretical and practical elements of teacher education. Rein had earned an international reputation as a teacher educator and educational reformer. His publications have been internationally received. His work *Pädagogik im Grundriss* (1890) (Outlines of Pedagogics) has been translated into several languages. Rein increasingly considered an international readership and transnational perspectives on educational problems and questions, which is illustrated e.g. by the presentation and broad reception of his *Encyclopädisches Handbuch für Pädagogik* that he has issued in two editions (1895–1899: seven volumes and 1903–1910: eleven volumes). He put emphasis on “bringing into discourse actors of all countries and pedagogical positions, of all types of schools and other institutions of the educational system” (Zeißig, 1911, translation: Grundig de Vazquez).

Although Rein's professional positions and ideas have been considerably influenced by Johann Friedrich Herbart (one of his correspondence partners, W. Alexejeff, has called him "letzter bedeutendster Herbartianer" (last major Herbartian) in a letter (Alexejeff, 1929, p. 1) to his wife, Marianne Rein), his professional work has reached far beyond the school of pedagogical herbartianism. As an influential "scientific coordinator" (Coriand, 2009, p. 79; Coriand and Koerrenz, 2009 – translation: Grundig de Vazquez) he counted among his professional contacts educationalists from different fields, schools, institutions and positions. Thus, his extensive professional network surmounted cultural and national but also ideological, status and gender borders. Under his influence Jena and its pedagogical institutions became a "place of international relations" (Graff and Schotte, 2009 – translation: Grundig de Vazquez) of particular success, but also a place of inter- viz. trans-professional contacts.

Rein's correspondence legacy documents many of these contacts and gives an insight into substantial parts of professional transnational discourses and exchange between educational schools and movements during this period. It adds to correspondence legacies already edited¹. Prospectively, it may be extended by other legacies of his correspondence partners. The pedagogic subjects treated by the writers reflect typical topics, motifs and concerns of the time. Rein's heterogeneous professional contacts have been located in the crossroads of networks of different scope, duration and degree of internationality.

It is somewhat surprising that this source corpus has been so little explored even it has been known to researchers for at least more than 50 years. One could refer, for example to a letter from Elisabeth Kutzer (1902–1988), first headmaster of Hermann-Lietz-School Hohenwehrda (1941–1968). In 1969 she contacted the descendants of Rein to enquire letters from Hermann Lietz to Rein. During the 1970s, Horst-Erich Pohl and Klaus Goebel have edited and analyzed individual documents from the corpus (Pohl, 1972; Goebel, 1976). In his historic-biographical work about the *Pedagogy of Wilhelm Rein* Pohl has cited chosen letters concerning certain aspects of Rein's biography or the development of his (Rein's) pedagogical positions (Pohl, 1972). For his complete edition of the letters of Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Goebel has transcribed the correspondence between Dörpfeld and Rein (Goebel, 1976, p. 415, p. 533). In the sequel it seems that the original sources were not of scientific interest for more than three decades. In 2009, the author of this contribution started analyzing individual letters by French correspondence partners of Rein in the course of her research on the French reception of pedagogical Herbartianism (Grundig de Vazquez, 2015, pp. 317–318; Grundig de Vazquez, 2016; Grundig de Vazquez, 2018) and she has published the facsimiles of seven letters in the appendix of her Ph.D thesis (Grundig de Vazquez, 2015, pp. 345–356). Beyond that the correspondence legacy of Rein is still mostly unexplored.

¹ E.g. those of his correspondence partners Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Wilhelm Flitner und Friedrich Paulsen (Goebel, 1976; Glaser, 2013; Bartholome, Kabara and Pronczynsky, 2013).

4. Scientific edition of the source corpus

To take into account the internationality of the source corpus, the central approach of the analysis and edition is a transnational² historical one. It is understood as a research perspective that transcends locally limited historiographies and that interprets geopolitical borders as merely attributed limitations of historical developments that have to be overcome (Pernau, 2011, pp. 17–19). This goes beyond international comparative approaches that normally consider national historiographies as individual viz. independent lines of development (Caruso, 2014). A transnational view on the history of education concentrates on phenomena of pedagogical reception that transcends borders and boundaries. It wants to make comprehensible national developments by embedding them into an overall picture of the development of the history of education. This complex overall picture is seen as an individual historiography itself. It is more than the mere sum of national historiographies (Ibid.), which in turn are not only parts or reductions of a transnational perspective. A transnational historiography of education is on an equal footing with its national counterparts and opens new research prospects (Mayer, 2019). Both perspectives are closely intertwined and interdependent (Popkewitz, 2019). History of education is seen as a phenomenon, which on an international level is characterized both by the overcoming of boundaries and a demarcation between different cultures, nations and educational systems (Mann, 2006). To generate a profound historical understanding, the research on pedagogical reception should therefore combine comparative and transnational approaches (Popkewitz, 2019) and gain knowledge about the actors involved, their connecting structures and the topics and discourses pursued. Thus, for the analysis of the transnational correspondence documents, a methodologically combined historical network research will be applied, that links elements of transnational historiography, of historical network research, of qualitative-quantitative content analysis and of hermeneutic text analysis. In the case of the project outlined, the research will focus on four interlinked key issues

- (1) Educational-historical network research
- (2) Educational reform as a connective and ambiguous paradigm
- (3) University pedagogy/didactics
- (4) School Education: Education by instruction

The main interest is in the analysis of educational viz. pedagogical reform. It is embedded into an educational-historical network research³, which aims at mapping and understanding the structural and content related dimension of the network that had developed around Rein. With regard to structure, it is of interest who was involved at what point during which period. How are they related to each other and how intensely or frequently did they correspond? With

² Concerning the concept and the genesis of the transnational in history and historical research on education e.g. Roldán Vera and Fuchs, 2019.

³ On the subject of methods, potentials, criticism and examples of use of educational. Historical network research see e.g. Grunder, Hoffmann-Ocon and Metz, 2013; on the method of historical network research in general also: Bixler and Reupke, 2016, Düring and Kerschbaumer, 2016, Marx, 2016).

regard to structure *and* content, pedagogical motifs, discourses, practices, dynamics or events that have influenced the development and constellation of certain contact structures are analyzed. The research on approaches, interpretations, theories and practices of *pedagogical reform* is focused (a) on the analysis of university pedagogy and early traces of university didactics and (b) – with regard to school education – on concepts and implementations of education by instruction as a progressive concept in schooling.

5. First research results

First findings on the four key issues named above are an outcome of a first preparatory phase of the project. This phase has concentrated on the collection of basic metadata concerning the names of the correspondents and the dates and places of origin of the source documents. The first research results presented in this contribution are based on first reviews of the basic metadata and rather random insights into the contents of the correspondence texts.

5. 1. Research topic: Educational-historical network research

Regarding the professional correspondence network of Rein, one can draw first conclusions on spatial and temporal aspects, on scope and actors involved. It became apparent that the correspondence covers a period of sixty years (1869–1929). 6.057 documents have survived (5.137 letters to and 756 letters from Rein; 164 condolence letters). 3.281⁴ correspondents from (at least) 40 countries have been involved (see fig. 1).



Figure 1: Overview over the countries involved in the correspondence network. © Grundig de Vazquez, 2020.

⁴ Wilhelm Rein and 3280 other natural or legal persons.

At this point of the project, it is possible to map the total of contacts and to screen them according to individual countries or certain dates or periods. The view on the total of the contacts, however, does not yet offer a realistic picture of the chronological or geographical microstructure of the network. It rather shows a superimposition of structures of different durations and scopes (see fig. 1). Such layers and structures have to be differentiated, for example according to the dissemination of certain topics in terms of time or location.

With respect to amount and frequency of the correspondences one can already rate the correspondents as knots of the network (considering only the amount of the letters sent by the individual correspondents). In quantitative terms alone one can divide the series of letters into seven groups and attribute the individual writers to these groups:

- Very comprehensive series (40–59 letters per writer): 5 writers
- Comprehensive series (20–39 letters per writer): 17 writers
- Average series (10–19 letters per writer): 54 writers
- Short series (5–9 letters per writer): 160 writers
- Very short series (3–4 letters per writer): 228 writers
- Two letters per writer: 378 writers
- One letter per writer: 2.439 writers

It is obvious that mostly individual letters up to short series have survived. The more comprehensive the series are the less series of this kind exist. This is not surprising. Comprising a few close or very close contacts, various regular and many superficial or one-time contacts, Wilhelm Rein's professional network represents a common contact structure. However, quantitative ratings alone do not yet allow reliable conclusions on the professional importance or influence of the correspondents concerned or on their profile or significance within the network. Firstly, the corpus that has survived is not complete. Some letters and series are fragmentary, few letters of Rein himself are part of the legacy and only two complete both-way letter exchanges (with Friedrich W. Dörpfeld and Edmund Scholz) have survived. Secondly, a systematic content analysis with regard to topics and motifs of the correspondence texts still is to be done. Relevant data and findings on content have to be related to the quantitative data mentioned above to draw scientifically justified conclusions on the importance and influence of the actors involved. Nevertheless, considering the different volumes of the letter series it is already possible to draw first hypotheses, if one takes into account some basic assumptions:

- All letter series are potentially incomplete.
- More comprehensive letter series potentially offer better conditions for the thematic classification and content analysis of the correspondence texts.
- The volume of the letter series *might indicate* the importance of the writer in the network.

- One *cannot* extrapolate *directly* from the volume of the letter series to the importance of the writer.
- The volume of the letter series *might indicate* the intensity of the professional exchange or the epistemological value of the content.
- One *cannot* extrapolate *directly* from the volume of the letter series to the intensity of the professional exchange or the epistemological value of the content.
- The volume of the letter series *might indicate* the professional (or personal) distance or closeness between the writer and Rein.
- One *cannot* extrapolate *directly* from the volume of the letter series to the intensity of the communication or cooperation between the writer and Rein.
- Writers represented only by one or two individual letters or by very short letter series might have been in a very close personal contact with Rein. This applies particularly for local writers that have lived or worked close to him.
- Individual letters that Rein has received on the occasion of special events (e.g. birthdays) *might indicate* a regular contact in person.
- Data gaps of certain letter series might be closed by data from other letter series.

Most of the writers of the very comprehensive and comprehensive letter series count among the Herbartian school of pedagogy (inter alia Wilhelm Dörpfeld, Theodor Vogt, Ernst von Sallwürk, Otto Flügel, Johannes Trüper and Theodor Wiget) and thus among a similar *thought style*⁵ like Rein. Also, being teachers, seminar teachers or principals of teaching seminars, they have worked in similar professional contexts.

Among the other correspondents, there are proportionally only few designated Herbartian pedagogues. Instead, one can find educational reformers of different theoretical approaches and focuses from all over the world, who worked in the fields of adult and teacher education, of university and school pedagogy or counted among schools of progressive education. Many of them have been former (guest) students of the teaching seminary at Jena University.

First content analyses show that lesser comprehensive letter series do not necessarily offer lesser research data or information than more comprehensive series do – especially when they are analyzed in mutual reference. To give an example we will have a look at the letter series of Michael Ernest Sadler and Catherine Isabell Dodd. The British educationalist Sadler, one of the founders of comparative pedagogy, focused during his career on the history and administration of education. In the mid- 1890s he was Secretary of the Oxford's Extensions Lectures Sub-Committee. Between 1893 and 1903 he has been in a continuous exchange with Rein concerning aspects of Oxford and Jena university extension courses, of university teacher education and of primary school curricula.

With 48 letters, Sadler has left a very comprehensive letter series. In addition, the correspondence proves mutual lecture and study invitations and visits. In 1903 Sadler became special professor in History and Administration of Education at Manchester University where

⁵ The term *thought style* is used in the meaning of “Denkkollektiv” following Ludwik Fleck, 1980.

he met Catherine Isabel Dodd, who was also in contact with Rein. Dodd, a former school teacher, had come to Owens College of Victoria University of Manchester in 1892, where she was one of the first female university teachers of the time. In 1903 she founded the experimental College House School and in 1906 she became head of the Oxford Cherwell Hall Teacher Training College. J. F. Herbart has significantly inspired her pedagogical ideas. As of 1891 Dodd had traveled several times to Jena to study Herbart's pedagogy, where she worked at the training school of the teacher seminar and participated (first as a student, later as a lecturer⁶) in the Jena university extensions (Dodd, 1905, p. 2). Her theoretical and practical work in Manchester and Oxford was influenced by her Herbartian positions and by the experiences she had made in Jena⁷ (Dodd, 1898, Dodd, 1906). Her *Introduction to the Herbartian principles of Teaching* (1898) contained a foreword from Rein and has been published in several editions.

In Manchester, Dodd and Sadler started to work together. In June 1904 they invited Rein to speak at the university and to officially inaugurate a new wing of the Experimental College House School (Dodd, 1904, Sadler, 1904a, 1904b, 1904c). Rein accepted the invitation. In 1905 Sadler commended Dodd as vice-president to the newly founded London University teacher seminar and Dodd approached Rein to support this recommendation (Dodd, 1905). However, she remained in Manchester until 1906 when she went to Oxford.

The letter series of Catherine Dodd comprises five documents. Being a short series and showing gaps of several years, it nevertheless is rich in data on Dodd's professional work (her relationship to the Jena pedagogy, the influence of herbartian ideas on her work in British teacher education, her cooperation and contacts with other educationalist). The data from the Dodd letter series partially complements the data from the Sadler series (and vice versa). It is not possible to derive from the comprehensiveness of the series who of these two authors has been on closer professional contact with Rein.

5. 2. Research topic: Educational reform as a connective and ambiguous paradigm

Most correspondents seem to have aimed on reformation in education. Nevertheless, one can assume that they have followed different interpretations and connotations of *reform*. Based on a broad understanding of *reform* (see e.g. Koerrenz, 2014) the term could refer to a critical reflection (1) on the transitions between past, present and future, (2) on current circumstances and (3) on humanity. If we follow this interpretation, one can say that some of the correspondents count among the most influential reformers of their time. They had different professional, ideological or social backgrounds but they reflected on similar motifs and topics.

⁶ The courses offered by Dodd between 1901 and 1908 (mostly English language courses) are documented by e.g. the advertisement for the Jena University extensions in *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* and *Deutschen Blätter für Erziehenden Unterricht*.

⁷ In Oxford she introduced school trips (school travels), which she got to know in Jena (Scholz, 1908, p. 298). School trips have been introduced to several countries by former students of W. Rein, e.g. by Joseph Mayer Rice in the USA or by Kristiane Iversen in Denmark. Iversen and Dodd were acquainted with each other. They studied together at the Jena teacher seminar. Iversen and Rice counted among the correspondence partners of Rein. They reported (inter alia) on school trips in their home countries.

Thus, the source texts transnationally document pedagogical discourses from diverse professional perspectives. Recurring and connective subjects have been, for example, adult education, educational science, female education, foreign language education, university pedagogy, educational psychology, educational reform, progressive education, professional teacher education or social pedagogy. Text samples of letters of more known correspondents show that they usually treated key subjects of their own professional positions: Wilhelm Flitner, Ferenc Kémény, Charles A. and Frank M. McMurry, Friedrich Paulsen, Joseph M. Rice or Eduard Spranger discussed questions of the (development of) educational science. Adolf Damaschke, Henriette Goldschmidt, Ludwig Gurlitt, Georg Kerschensteiner, Hermann Lietz or Cecil Reddie reflected on progressive education. Reinhard Buchwald, Poul la Cour, Johannes Tews or Heinrich Weinel focused on adult education. Concerning the pedagogical positions of the correspondents lesser known nowadays, there is need for research. Especially with regard to school teachers (that have primarily been working in the field of school practice) it is difficult to verify the information derived from the correspondence by e.g. primary or secondary literature.

5. 3. Research topic: University pedagogy / higher education didactics

Educational historiography usually dates the beginnings of higher education didactics (Hochschuldidaktik) in Germany (and beyond) no earlier than from the 1960s. Motifs of university didactics, however, have already emerged in the context of late 19th / early 20th century university pedagogy that was promoted e.g. by the former *Gesellschaft für Hochschulpädagogik* (society of university pedagogy). Already thirty years ago, Leitner (1984, 1990), Queis (1990) and Schmithals (1990) have pointed out these roots of modern higher education didactics. Still, there is little known on the scope, emphasize and significance of early approaches on university didactics in the realm of university pedagogy as an antecedent of today's higher education didactics. The correspondence legacy of Rein offers source documents that enable to trace relevant positions, connections and developments. Letters of several influential actors of early university pedagogy have survived. Ernst Bernheim, Nicolas M. Butler, Georg Kerschensteiner, Karl Lamprecht, Conrad Matschoss, Ernst Meumann, Wilhelm Rein, Hans Schmidkunz and Otto Willmann count among them. Bernheim has criticized university lectures as rigid forms of teaching (Bernheim, 1898) that would compel the audience to passivity. Paulsen comprehensively reflected on different forms of university education and referred to Bernheim's criticism (Paulsen 1902/1966, pp. 136–186). Willmann explicitly claimed a necessity to establish higher education didactics as an academic discipline (Willmann, 1913; Coriand, 2009). In addition, the formation and conception of university teacher seminars and training schools (e.g. the Jena seminars of Stoy and Rein or the Leipzig Seminar of Ziller) can be seen as an institutionalization of approaches of higher education didactics. Among the correspondence partners of Rein were outspoken critics (Schmithals, 1990, p. 79) of the named society of university pedagogy like Friedrich Paulsen and Adolf Harnack. Their correspondence might offer a contrasting perspective on this research topic.

5. 4. Research topic: School Education: Education by instruction

The concern to link self-determination, personal and cultural development to intellectual development and knowledge transfer significantly shaped the reform pursuits of different educational schools of the time. Teachers, teacher educators and school principals, who were in touch with Rein, reflected on theoretical foundations of approaches of education by instruction and reported on its basic organizational conditions. With focus on their respective institutions and countries, they discussed the implementation, use and development of teaching methods and reflected on the importance of school life as a realm of education by instruction. This research topic analyses the significance of a transnational and trans-theoretical exchange among teachers for the organization, reflection and evolution of their classes and schools. The source texts also make visible structural factors that have facilitated or complicated the pedagogical work of teachers in different countries.

6. Outlook

The current research results imply the complex structure of Rein's correspondence network. They refer to the high research potential of and the need for research on the named source texts. It is obvious that the source corpus offers an access on the professional positions of the correspondents, on interdependences and overlaps between these positions and on their transnational reception. The source texts also shed light on historical educational practices, because some of the writers discuss or describe didactical concepts, teaching methods or aspects of school life. Due to the long period of 60 years documented, the analysis is not limited to a static mapping of the educational motifs, discourses and practices. It rather offers the potential to retrace the dynamics of their development. The source texts hold furthermore dates and information on social, cultural and political backgrounds of educational developments of the time. Thus, they offer research perspectives for comparative or transnational historical research in different fields of education or beyond. Wilhelm Rein's correspondence network has connected progressive and conservative educators, educationalists, psychologists, philosophers and politicians from several countries, schools and times. The project outlined wants to contribute, via basic research and the implementation of an expandable research tool, to the strengthening of transnational and comparative approaches in the history of education.

Bibliography

- BARTHOLOME, Daniela, KABARA, Michaela and PRONDCZYNSKY, Andreas von, 2013. Der Briefnachlass Friedrich Paulsens als nationales und transatlantisches Netzwerk. In: GRUNDER, Hans-Ulrich, HOFFMANN-OCON, Andreas and METZ, Peter, eds. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 228–245. ISBN 978-37-8151-902-2.
- BERNHEIM, Ernst, 1898. *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*. Berlin.
- BIXLER, Matthias and REUPKE, Daniel, 2016. Von Quellen zu Netzwerken. In: DÜRING, Marten, EUMANN, Ulrich, STARK, Martin, KEYSERLINGK, Linda von, eds. *Handbuch Historische Netzwerkforschung*. Berlin: LIT Verlag, pp. 101–122. ISBN 978-3-643-11705-2.
- CARUSO, Marcelo, 2014. Within, between, above and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*. 50, pp. 10–26. DOI: 10.1080/00309230.2013.872678.
- CORIAN, Rotraud, 2009. Otto Willmann und der „Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht“. In: ADAM, Erik and GRIMM, Gerald, eds. *Die Pädagogik des Herbartianismus in der österreichisch-ungarischen Monarchie*. Münster: LIT Verlag, pp. 37–53. ISBN 978-3-8258-1868-5.
- CORIAN, Rotraud and KOERRENZ, Ralf, 2009. Jena als Ort der Allgemeinen Pädagogik. In: KOERRENZ, Ralf. *Laboratorium Bildungsreform. Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen*. München: W. Fink, pp. 63–82. ISBN 978-37705-4881-1.
- DODD, Catherine Isabel, 1897. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in England in Verbindung mit den Universitäten. In: *Aus dem pädagogischen Universitätsseminar* 7, pp. 187–191.
- DODD, Catherine Isabel, 1898. *Introduction to the Herbartian principles of Teaching*. With an introduction by Professor W. Rein (Jena). London.
- DODD, Catherine Isabel, 1906. *The child and the curriculum*. London.
- DROUX, Joëlle and HOFSTETTER, Rita, 2014. Going international: the history of education stepping beyond borders. *Paedagogica Historica*. 50, pp. 1–9. DOI: 10.1080/00309230.2013.877500.
- DÜRING, Marten and KERSCHBAUMER, Florian, 2016. Quantifizierung und Visualisierung. Anknüpfungspunkte in den Geschichtswissenschaften. In: DÜRING, Marten, EUMANN, Ulrich, STARK, Martin, KEYSERLINGK, Linda von, eds. *Handbuch Historische Netzwerkforschung*. Berlin: LIT Verlag, pp. 31–43. ISBN 978-3-643-11705-2.
- FLECK, Ludwik, 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. ISBN 978-3518279120.
- GLASER, Edith, 2013. Zwischen Disziplingeschichte und Biographieforschung: Das Briefnetzwerk Wilhelm Flitners. In: GRUNDER, Hans-Ulrich, HOFFMANN-OCON, Andreas, METZ, Peter, eds. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 203–213. ISBN 978-7815-1902-2.

- GOEBEL, Klaus, ed., 1976. *Dein dankbarer und getreuer F. W. Dörpfeld. Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Wilhelm Dörpfelds (1824–1893) mit Erläuterungen und Bilddokumenten*. Wuppertal: Meyer. ISBN 978-3921597002.
- GRAFF, Mario and SCHOTTE, Alexandra, 2009. Jena als Ort internationaler Beziehungen. In: KOERRENZ, Ralf, ed. *Laboratorium Bildungsreform – Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen*. München: Fink, pp. 155–168. ISBN 978-3770548811.
- GRUNDER, Hans-Ulrich and HOFFMANN-OCON, Andreas, eds., 2013. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-7815-1902-2.
- GRUNDIG DE VAZQUEZ, Katja, 2015. *Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung. Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870–1913) – Eine analytische Spurensuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2021-9.
- GRUNDIG DE VAZQUEZ, Katja, 2016. Science de l'éducation et l'éducation comme une science – La réception des théories pédagogiques de J. F. Herbart et ses disciples en France. *Revue Germanique* (23). La pédagogie allemande dans l'espace francophone. Paris: CNRS, pp. 95–110. ISBN 978-2-271-08811-6. DOI: <https://doi.org/10.4000/rgi.1585>.
- GRUNDIG DE VAZQUEZ, Katja, 2018. Pädagogik als Wissenschaft – Anmerkungen zu grundlegenden Bausteinen der republikanischen Bildungsreform der Dritten Französischen Republik und ihrer theoretischen Fundierung. In: GOUBET, Jean-Francois and BOLLE, Rainer, eds. *Herbart als Universitätslehrer*. Gera/Jena: Garamond, pp. 151–164. ISBN 978-3946964223.
- HOFSTETTER, Rita, 2010. Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle). Genf: Droz. ISBN 978-2-600-01385-7. <http://journals.openedition.org/histoire-education/2460>.
- HOFSTETTER, Rita and SCHNEUWLY, Bernhard, eds., 2006. *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education Nouvelle et Sciences de l'education. End 19th – middle 20th century/fin du 19e – milieu du 20e siècle*. Bern/New York: Peter Lang. ISBN 3-03910-983-9.
- IGGERS, Georg, 2006. Modern Historiography from an Intercultural Global Perspective. In: BUDDE, Gunilla, CONRAD, Sebastian, JANZ, Oliver: *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 83–93. ISBN 978-3-525-36736-0.
- KOERRENZ, Ralf, 2014. *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3506775368.
- KOERRENZ, Ralf and WINKLER, Michael, 2013. *Pädagogik – eine Einführung in Stichworten*. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3825238667.
- LEITNER, Erich, 1984. *Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3820480528.
- LEITNER, Erich, 1990. Die hochschulpädagogische Bewegung in ihrem Verhältnis zur Hochschulreform. In: LEITNER, Erich, QUEIS, D. v., SCHMITHALS, F. *Die pädagogische*

- Herausforderung der Universität 1898–1934*. Weinheim: DSV, pp. 31–45. ISBN 9783892711810.
- LUHMANN, Niklas and SCHORR, Karl Eberhard, 1988. Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*. 34, Vol. 3, pp. 463–480.
- MANN, Michael, 2006. Globalization, Macro-Regions and Nations-States. In: BUDDE, Gunilla, CONRAD, Sebastian, JANZ, Oliver: *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 21–31. ISBN 978-3-525-36736-0.
- MARX, Christian, 2016. Forschungsüberblick zur Historischen Netzwerkforschung. Zwischen Analysekategorie und Metapher. In: DÜRING, Marten, EUMANN, Ulrich, STARK, Martin, KEYSERLINGK, Linda von, eds. *Handbuch Historische Netzwerkforschung*. Berlin: LIT Verlag, pp. 63–84. ISBN 978-3-643-11705-2.
- MAYER, Christine, 2019. The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: FUCHS, Eckhardt and ROLDÁN VERA, Eugenia, eds. *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 49–68. ISBN 978-3-030-17167-4.
- OELKERS, Jürgen, 2010. *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung*. Zug: Klett und Balmer. ISBN 978-3-264-83849-7.
- PAULSEN, Friedrich, 1966. *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902*. Reprografischer Nachdruck.
- PERNAU, Margrit, 2011. *Transnationale Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. ISBN 978-3-8252-3535-2.
- POHL, Horst-Erich, 1972. *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3781501560.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2019. Transnational as Comparative History: (Un)Thinking Difference in the Self and Others. In: FUCHS, Eckhardt and ROLDÁN VERA, Eugenia, eds. *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 261–291. ISBN 978-3-030-17167-4.
- QUEIS, Dietrich von, 1990. 36 Jahre Hochschuldidaktik. Die erste hochschulpädagogische Bewegung 1898–1934. In: LEITNER, Erich, QUEIS, D. v., SCHMITHALS, Friedemann. *Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898–1934*. Weinheim: DSV, pp. 47–75. ISBN 9783892711810.
- REIN, Wilhelm, 1890. *Pädagogik im Grundriss*. Leipzig.
- REIN, Wilhelm, ed., 1903–1911. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl., 10 Bände + Registerband, Langensalza.
- ROLDÁN VERA, Eugenia and FUCHS, Eckhardt, 2019. Introduction: The Transnational in the History of Education. In: *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 1–47. ISBN 978-3-030-17167-4.
- SCHMITHALS, Friedemann, 1990. Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik als Modellfall für die Institutionalisierungsprobleme der Hochschul-Pädagogik. In: LEITNER, Erich,

- QUEIS, D. v., SCHMITHALS, F. *Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898–1934*. Weinheim: DSV, pp. 77–96. ISBN 9783892711810.
- SCHOLZ, Edmund, 1908. Schulreisen. In: REIN, Wilhelm, ed. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 8. Vol. Schulbesuch usw. – Stoy, Karl Volkmar, Langensalza, pp. 271–298.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag. ISBN 978-3-486-59107-1.
- TROUILLET, Bernard, 1991. „Der Sieg des preußischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich 1870–1914. Köln/Wien: Böhlau Verlag. ISBN 3-412-07891-3.
- WILLMANN, Otto, 1913. Der Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht. *Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*. 7, pp. 5–13.
- ZEISSIG, Emil, 1911. Geleitwort. In: REIN, Wilhelm. *Systematisches Inhaltsverzeichnis zu Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage. Langensalza, pp. 1–2.

Index of letters cited

- ALEXEJEFF, W., 1929. K Alex-W 1/1: Letter from Alexejeff, W. (full first name unclear) to Marianne Rein from 1st of March 1929, 1 page. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.
- DODD, Catherine, 1904. E Dodd-C 3/4: Letter from Dodd, Catherine to Wilhelm Rein from 14th of January 1904, 2 pages. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.
- DODD, Catherine, 1905. E Dodd-C 4/4: Letter from Dodd, Catherine to Wilhelm Rein from 08th of February 1905, 2 pages. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.
- SADLER, Michael, 1904a. E Sadl-M 38/48: Letter from Sadler, Michael to Wilhelm Rein from 15th of February 1904, 6 pages. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.
- SADLER, Michael, 1904b. E Sadl-M 39/48: Letter from Sadler, Michael to Wilhelm Rein from 24th of February 1904, 6 pages. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.
- SADLER, Michael, 1904c. E Sadl-M 40/48: Letter from Sadler, Michael to Wilhelm Rein from 19th of April 1904, 2 pages. Wilhelm Rein Archiv, Institut für Pädagogik, Universität Duisburg-Essen, Essen, Germany.

Movement of Special Colleges for Advanced Studies and its Current Challenges in Hungary¹

Imre GARAI, Zoltán András SZABÓ and András NÉMETH

ARTICLE INFO

Article history:

Received 2 April 2020

Accepted 3 June 2020

Available online 31 July 2020

Keywords:

special colleges for advanced studies, support of talented students, higher education in Europe and Hungary, boarding schools, teacher training, legal regulation, ranking

I. Garai, Z. A. Szabó
Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology •
Kazinczy utca 23–27
H-1075 Budapest •
Hungary •
garai.imre@ppk.elte.hu
szabo.zoltan.andras@ppk.elte.hu

A. Németh
J. Selye University
Faculty of Education •
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno •
Slovak Republic •
andras.nemeth@ujs.sk

ABSTRACT

Movement of Special Colleges for Advanced Studies and its Current Challenges in Hungary

The history of special colleges' movement traces back to the last decade of the 19th century in Hungary. Furthermore, its European origin can be found in colleges of medieval universities. Although this collective support of talented students has British and French origins as well, the institutionalisation of this movement can be seen as special Central-Eastern European and Hungarian development. The Baron Eötvös József Collegium founded in 1895 was the first representative institution of this movement. From the middle of the 20th century, several other institutions were established that followed different patterns in supporting university students during their studies. However, the expansion of this movement occurred after the political transformation of 1989–1990 in Central-Eastern Europe. That was a parallel process with capacity growth of higher education, which was forced by changing social perception of higher education and transformation of the higher education policy.

Introduction and problem statement

After a few-year-long and less intensive period, “gifted education” attracted a bigger attention in the last decade’s international educational literature (Wolfensberger, 2015, pp. 5–6.). This period also led to the emergence of new higher education-related publications in the field of talent development. However, one of their collective forms, the so-called “special college”

¹ Supported by the ÚNKP-17-4 New National Excellence Program of the Ministry of Human Capacities.

remained a less frequent research aspect in the international scientific discourse. This is mainly due to the special colleges' geographical scope; these institutions are organised in the higher education systems of East Central Europe, or – more precisely – Hungary and its neighbouring countries (cf. Farkas, 2009; Feledy et al., 2014).² Nonetheless, there is a broad consensus that the network of these institutions occupies an important place in the talent development and elite training of Hungarian education. Recently published research reports (Fazekas and Sik, 2007, 2008; ADITUS, 2011) and some other publications (Demeter, 2012; Feledy et al., 2014; Sik, 2007) suggest that there is growing attention to the history of special colleges movement in Hungary.³ Even one of the Hungarian education journals, the *Educatio*, dedicated a whole issue to this topic. Continuing this trend, in this paper, we intend to share some results of our research about special colleges dedicated to support talented students during their university career.⁴

The main research questions of our article are the following:

- what is the origin story of the special colleges?
- what are the key functions and distinctive peculiarities of the special colleges' training?
- how did these features change since the establishment of the first college?
- which characteristics can be regarded as stable?
- how did special colleges influence the development of higher education institutions?

Accordingly, in the first half of our paper, we examine the origin and development process of special colleges as a type of higher education institution. We argue in favour of relating this type of institute to the formation of medieval universities. In this period, those institutional types were established, determining the development of European university models in the 16th and 17th centuries. Additionally, we also want to point out the changes of ideas and transformation of European societies and the impact of these questions on the development of universities during the area of Protestant and Catholic Reformation and later in the modern ages. Hopefully, these developments will illuminate the peculiarities of Hungarian higher education, in which the first special college was established in the last quarter of the 19th century.

We follow the development process and segmentation of special colleges' movement until the political transformation of 1989–1990. As for the segmentation, we also look through the political and professional debate, which were entwined with this historical process. At this

² For the history and the contextual perspective of the Hungarian public and higher education, see the writings of Nagy (2006) and Szögi (2008). Additional (period-specific) literature is listed at the relevant footnotes.

³ The Hungarian term 'szakkollégium' can be translated into English in number of ways (e. g. 'special college for advanced studies', 'college for advanced studies', or 'special college'). In most cases, we used its shortest form ('special college').

⁴ This paper is based on our presentation at the Hungarian National Education Conference in 2016 and its published version in the conference's volume (Garai and Szabó, 2017).

point, in the second half of our essay, we give some additional information about the current situation of special college movement and legislation changes between 1990–2016.

Emergence of special colleges as unique type of institutions

As the result of the organisation of medieval universities and peculiarities of medieval university studies, a new type of institutes became prevalent with the aim of supporting and systematising scientific work. At the University of Oxford colleges were set up in order to provide tuition and accommodation for students with foreign background in the end of the 12th century and early 13th century. Nevertheless, tuition became a more significant activity at these institutes (Mikonya, 2014, p. 149). College membership was profitable for students at least in two aspects. Firstly, colleges were founded by wealthy members of the elite and maintained by endowments, which could provide scholarships for talented students with lower social background. These scholarships often covered the whole or at least one part of university fees. Secondly, colleges guaranteed not just financial and existential aid (accommodation, meal), but also exceptional scientific infrastructure, including a library and scholar-teachers (tutors). Thus, core elements of university studies began to relocate to colleges in the 14th century as the consequence of providing students with systematic scientific work and financial stability. As the result of close cultural relations between Britain and France, colleges became more and more important institutions at the University of Paris. Their inner structures, including their regulation and staff of teachers, developed in a long term (Mikonya, 2014, p. 175). Moreover, colleges offered far more services than convicts and halls, which provided students with accommodation and meals and, in some cases, scholarships. Their institutional profile was shaped by the scientific work, for which they specialised.

Protestant and Catholic Reformation exerted key changes on the development of education by expressing the need for public education and mother-tongue instruction in schools in the continental Europe. Using of humanism's erudition, in which ancient authors and their artefacts played an important role, both Protestants and Catholics were in favour of fostering foundation of Latin schools (protestant colleges, Jesuit gymnasiums, academies) (Müller, 1987, p. 25). These basic school types' main objectives were to create commitment towards classical knowledge by establishing and using basic principles of college education and train pastors and educated citizens (Ringer, 1987, p. 70). Thanks to college education, studies became more systematic and their graduates were more efficient at *ars faculties* of universities. In the 16th century, colleges existed in Paris, which preconditioned their students for advanced studies at the university (Mikonya, 2014, p. 311). In 1548, the first founded Jesuit College in Massine became a certain prototype of college education, which was based on strict order and new pedagogical principles. These principles aimed at taking an interest in classical knowledge and commitment towards reformed Catholic beliefs (Pukánszky, 2004, p. 422; Mikonya, 2014, p. 360).

Likewise, as the importance of preparation colleges for university studies became more apparent, university colleges played an even more significant role within universities. Institutionalisation of the structure of the colleges had reached a certain level until the 16th

century, to the point that they elected their own leaders and became more autonomous against university faculties. Even university studies were connected to these institutions in a further growing extent. In spite of the fact that colleges were less able to provide their autonomous status within the structure of universities thanks to the influence of Catholic Church in France, it also occurred that the majority of university studies were delegated to university colleges. Thus, the core part of university training belonged to these institutions (Mikonya, 2014, pp. 355–360).

On the one hand, industrial revolution and enlightenment, as well as their social consequences, contributed to slow institutionalisation and diversification of different scientific fields. On the other hand, the dissolution of the Jesuit order encouraged enlightened absolutist monarchs in Central-Eastern Europe to phase in new university reforms in the 18th century. Thus, special colleges were founded, which were dedicated for a certain scientific area or a certain period of university studies (like repetitive colleges for teacher candidates) (Németh, 2005a, pp. 105–108).

At the dawn of modern ages, political and social revolutions indicated the birth of national states, which made it clear at the very early period of their existence that they wanted to regulate educational affairs. By transforming educational institutions and organising them into a coherent system, they also set out new theories about educational concepts. These concepts were manifested in Prussian *Bildung*, French *culture générale* and English *gentleman education* notions. The elite and upper middle class tried to slow down the social mobility generated by the foundation of the public education systems and they transformed their social and economic capital into academic positions. By achieving these positions, they could regulate the operation of the school system and thus, they could also control social mobility (Ringer, 1987, pp. 70–71). To achieve this aim, they established a new type of secondary schools and they transformed inherited school types from the area of the 16th century. They provided unique status for these schools with concentrating those skills and knowledge that were essential for university entrance. Furthermore, applying for university admission was possible for those students who graduated these privileged transformed schools (Müller, 1987, p. 22). By using pedagogical principles of Jesuits, new type of boarding secondary and university colleges emerged in Britain and in France too. The entire staff of teachers and often entrusted elder individuals of the members exercised total control over the students. Therefore, they could authorize the education and socialization of new type of citizens according to regulations of the upper classes (Honey, 1987, p. 155; Ringer, 1987, p. 71).

Indeed, transformation of secondary schools did not prevent higher education institutions from implementing changes. It could be observed for the request of systematising the studies. In the aspect of Hungarian special college movement, we have to point out the French higher education reforms between 1793–1808, in which the time period *collèges* and *lyceums* as core elements of the new French public educational systems were established (Németh, 2005b, p. 15; Garai, 2011, p. 183). Lyceums were set up in municipal areas and cities. This type of secondary school focused on ancient authors in its curriculum. Nevertheless, *collèges*

existed in rural areas and its curriculum put practical knowledge in its focus. More prestigious schools were those special training institutes, which were upgraded to university faculties and trained highly qualified and loyal experts for the need of the state. A few of them exceeded the awaited standards and provided students with additional scientific training. Applying for admission to *grandes écoles* was possible only by graduating in certain Parisian preparation secondary schools, which made their graduates fit to learn the requested knowledge to comply with the regulations of the entrance exam. *Grandes écoles* prepared their students for final competitive examination (aggregation) and thus it guaranteed social mobility into the elite (academic positions, high-ranking ministerial clerks or even representative political functions) (Karády, 2005, p. 185).

Formation of Hungarian special college system for advanced studies

The emergence of Hungarian special college movement could be related to formation and institutionalisation of secondary teacher profession. Educational politicians came up with the idea of setting up a new institute in the late 1870s, which they wanted to export from the French university system. The unsystematic scientific work of the philosophy faculty in the capital even made it strengthen the argument of the supporters of this plan. Baron Eötvös József Collegium's foundation was inspired by the Parisian *École Normale Supérieure*. Although the new teacher training boarding school undoubtedly followed a French pattern curriculum, it was not just a single copy of the home institution (cf. Karády, 2005, p. 183). Moreover, the foundation of Eötvös Collegium resulted in transforming and creating a new type of teacher training system at the University of Budapest, which inspired reforms in the Parisian institute (Garai, 2016, p. 50; Pukánszky, 2012–2013, pp. 80–81). In 1904, French public education minister's special representative observed the inner life and training system of the Eötvös Collegium to collect information for the upcoming reforms of the *École Normale*.⁵

The Eötvös Collegium combined the advantages of boarding schools' system with teaching in small group seminars. Founding fathers of the institute and educational politicians hoped that this unique combination would result in raising the standard of teacher training. The direct authority of the students was exercised by the director and members of the teaching staff of the institute. Additionally, their authority was supported by the unique inner system of the institute, called 'family system'. Members of the family ('father' graduating member of the institute, 'mother' 3rd year student, 'freshman' 2nd year student and 'novice' 1st year student) were also entrusted with guarding over moral and ethical issues, as well as supervising scientific work of each other.⁶ By using this type of education, the institute attempted to create a new archetype of secondary school teacher. On the one hand, members of the boarding school were expected to show an outstanding performance during courses

⁵ Géza Bartoniek's letter for the Minister of Religion and Public Education about the planned trip to visit the *École Normale Supérieure*. 37/1909. Budapest, 6th May, 1909. 38th box, 63rd dossier. Mednyánszki Dénes Library and Archives (MDAL), Budapest.

⁶ See about this question the *Regulation of the Baron Eötvös József Collegium*. Inner order of seminars and the library (1895). 50th box, 95th /a dossier. MDAL, Budapest.

of the university and the inner seminars of the Collegium. On the other hand, they had to internalise the etiquette of Hungarian upper classes. Students were also expected to learn French language for which the institute provided French lectors.⁷ Therefore, we can say that the Collegium prepared their graduates for being a member of the upper middle class, in which secondary teachers belonged in the era of the Dualist Monarchy.⁸

Many graduates of the first generation of the institute became full professors of the University of Budapest in the early 1920s.⁹ Consequently, training aim and training system of the institute also changed, resulting in reshaping of the perception of the institute in public opinion. From this period, it was considered as an elite training institute, which affected the self-image of the Collegium, too. The institute's results in training scholars and teachers encouraged educational politicians to spread the model of Eötvös Collegium and to establish similar boarding schools near other universities in the country. The Act of Parliament in 1924 (*About training and certification of secondary teachers*) set out to extend the teacher training model that was established at the University of Budapest in 1899 (Garai, 2016, p. 50). This resulted in founding teacher boarding schools in Debrecen¹⁰ and Szeged¹¹ that followed the pattern of the Eötvös Collegium. The latter boarding school proved to be a successful foundation. The Eötvös Loránd College¹² was set up by Zoltán Bay and István Náray-Szabó in 1931. The foundation of the institute complied with the prescription of the legislation in 1924 and its aim was to train scholars for natural sciences (Garai, 2016, pp. 236–237).

Although in the early period of special college movement emerged institutions that represented the same institutional model, gaps soon became obvious. These conceptual misunderstandings soon became apparent and resulted in secession in the movement. A new type of institute emerged in this period. Eötvös Collegium in Budapest objected the fact that a teacher status was reserved for István Náray-Szabó, who was the head of the Eötvös Loránd College. As a result of this measurement, Pál Teleki, the curator of the boarding school in the capital, sent a request to the Minister of Religion and Public Education in order to achieve the dissolution of the institute in Szeged and disengagement of the occupied status. He pointed out that there was no need for Eötvös Loránd College because Eötvös Collegium trained natural scientist as well.¹³ His request was postponed until 1946, therefore directors and

⁷ Loránd Eötvös curator's letter for Gyula Wlassics, Minister of Religion and Public Education for finding a French language lector in the Collegium. 21/1895. Budapest, November, 1895. 46th box, 84th /a/1st dossier. MDAL, Budapest.

⁸ For further details, see Garai (2019, pp. 36–38).

⁹ For the higher education policy of the Horthy era, see the paper of Fízel (2015).

¹⁰ Imre Dóczi's letter for Géza Bartoniek about connections of Eötvös Collegium and teacher training institute. Debrecen, 24th August, 1925. 50th box, 95th /2nd dossier. MDAL, Budapest.

¹¹ Both Debrecen and Szeged are major cities in the eastern part of Hungary.

¹² Loránd Eötvös was an internationally known physicist and educational politician. He was also Minister of Religion and Public Education between 1894–1895. He played a significant role in setting up the teacher training school in the capital in 1895. His father was József Eötvös, the first Minister of Religion and Public Education in Hungary, whose name was given to the teacher boarding school in Budapest.

¹³ Pál Teleki curator's letter for Bálint Hóman, the Minister of Religion and Public Education. Budapest, 30th December, 1931. 41st box, 73rd /4th dossier. MDAL, Budapest.

curators kept this question on the agenda in their discourse with ministerial officials and urged them to solve this problem (Garai, 2016, pp. 223–224).

In the second half of the 1930s, a considerable part of the Hungarian political and intellectual elite thought that leading positions and social strata needed to be refreshed and occupied by individuals from the agricultural and working classes. According to Lajos Zilahy's views in the 'debate of school for excellences', we can identify a major fracture point in the movement of special colleges, whose consequences still have effect on the current agenda of the movement. Zilahy admired the training system and selection processes of the candidates of Eötvös Collegium in his letters and in his media appearances. Nevertheless, he pointed out that, in case of founding an own institute, it would have focused on training political leaders from candidates who represented the poor. During his observations in Eötvös Collegium and conversations with Miklós Szabó, the head of the institute between 1935–1944 and interactions with students of the boarding school, his views were modified about principles of a new type of college (Szabó, 1942, pp. 9–10). In spite of the fact that he could not realise his intentions, socially sensitive groups of the political elite founded a new college in 1939. The new institute's name was Bolyai College,¹⁴ which was changed later to Győrffy College.¹⁵ In the first phase of the operation of the college, Zilahy's views played a significant role (Papp, 2005, pp. 118–119).

Students of the Győrffy College defined themselves as political opponents to the Horthy-regime and they were willing to demonstrate avowedly by taking part in political actions. Learning and teaching methods also helped students to reflect on current political and social problems, consequently, they were encouraged to be involved in discussions on social issues (Pataki, 2005, pp. 151–152). The archetype of politically active intellectual was amplified by disastrous consequences of the World War II in Hungary and political propaganda of democratic political parties especially, promises of Hungarian Communist Party.¹⁶ Thus, students of Győrffy College became vanguard of democratic values based state as pupils of the central college of Alliance of National Folk Colleges, which was founded in July 1946.

As central college of this organisation, Győrffy College could have spread its institutional model. The institute was in a privileged position as supporters of the Communist party, consequently their expansion coincided with political aims of Communists. Students of the college became committed to aims of Block of Leftist Parties¹⁷ and they were ready to comply with the expectations of these parties both in general political or higher educational political issues. The Communists were provided with easily mobilised activists. In turn, Győrffy College gained state protection for establishing new colleges followed its institutional pattern. Interestingly, it had an important outcome because this resulted in widening the disciplinary

¹⁴ The name referred to János Bolyai who was a Hungarian mathematician.

¹⁵ János Győrffy was a researcher of Hungarian folklore.

¹⁶ For the detailed introduction of the Hungarian educational system during the Socialism, see Braham (1970).

¹⁷ Block of Leftist Parties was established on 5th March, 1946. The Block was set up by the initiation of the Communist party and its aim was to unite those parties that wanted to overthrow Ferenc Nagy, who led central rightist government.

frames of special college movement. Therefore, new colleges were established, and they focused on other disciplines instead of philosophy and natural sciences (Pataki, 2005, p. 238). Presumably, foundation of new colleges also played an important role in dynamically growing numbers of university admissions after 1945, which was an essential component of the higher education concept of the Communist party (Ladányi, 1999, p. 73).

In the time period of 1945–1949, two types of colleges existed that differed from each other strikingly. The Eötvös Collegium acknowledged the importance of democratic values and it resulted in consequences in its curriculum. Sándor Szalai led Sociology become an important and mandatory subject for members of the institute.¹⁸ Nevertheless, its main training aim did not change. As opposed to Eötvös Collegium, Alliance of National Folk Colleges trained politically active and committed intellectuals towards aims of the Communist party. As the political contest became sharp, the two institutes were depicted as lethal rivals of each other in demonstrative political events. This collision of the institutes was amplified by the ‘special college debate’ in the media. In the second half of the debate, politicians took part in the discussion by writing articles in which they set out their intentions about Eötvös Collegium. They left no doubt about the future of the institute and promised transformation in accordance with the ‘advanced political spirit’ (Garai, 2016, pp. 365–371).

As the political sphere had transformed in Hungary in the end of 1940s, Stalinist-type dictatorship was established that resulted in elimination of both institutes. Alliance of National Folk Colleges was abolished by its close relationships with politics. The whole institute, including Győrffy College, was stigmatized and its patron was sentenced to death in Rajk-trial in September 1949¹⁹ (Pataki, 2005, pp. 401–402). Eötvös Collegium’s operation was ceased by ‘double university reform’ in 1949–1950. The boarding school was replaced by Soviet pattern based on a simple student accommodation (Garai, 2016, p. 415).

After 1950, the whole system of Hungarian education changed significantly. The political regime attempted to establish Soviet-type institutions and scientific training and ranking system (Ladányi, 1999, p. 50; Garai, 2016, pp. 126–127). Scientists from these areas were judged by their effectiveness and accuracy of following political indoctrinations of the Communist party (Németh and Biró, 2016, pp. 43–45). Eight months lasting training program played a key role in creating a new generation of scientists, which was founded in November 1949 with the aim of preparing candidates for scholarships in the Soviet Union. This preparation course had been institutionalised since 1950. The institute was given the name of Oleg Kosevoj Soviet Scholarship College. This institute used boarding-school-type educating system in order to prepare students for learning at Soviet universities. Education

¹⁸ *Report of Sándor Szalai about his Marxist lectures in 1946/1947*. Budapest, 19th June, 1947. 54th box, 101st /10th /a. dossier. MDAL, Budapest. Sándor Szalai was the head of Institute of Sociology at University of Budapest. He also played a political role as a prosecutor in a court case of a former prime minister László Bárdossy.

¹⁹ László Rajk was the patron of the Alliance of National Folk Colleges as Minister of Internal Affairs. He was relatively popular politician in Hungary after the war. Presumably, that was one of the reasons why he was selected as the victim of this show trial by Mátyás Rákosi, the supreme leader of the Communist party, between 1948 and 1953.

lasted for 11–12 months (Siklósné, 2016, pp. 88–89). In fact, students had to spend most of their time learning ideological and Russian language courses.²⁰

In the early period of the operation of the boarding school, 400 students were enrolled in 4 disciplinary groups (engineers, teachers and physicians, economists and agronomists). According to the curriculum, students had to spend 17 hours learning and doing other educational activities. They were not allowed to do individual programmes. All of their collective exercises were authorised by members of the teaching staff (Siklósné, 2016, pp. 91–95). Consequently, the new institute trained members of new generations of scholars who gained their qualifications in Soviet universities and they could facilitate of Sovietisation of Hungarian scientific life after their return from the Soviet Union (Garai, 2016, pp. 126–127).

The main aim of the institute was to train scholars who were able to follow actual political descriptions of the party during their scientific work. However, this aim was not achieved due to insufficient preparatory works of founding of the institute and conflicts between members of the teaching staff. Moreover, students were admitted with divergent previous gained knowledge and skills. These divergences were so striking that the institute only focused on the selection of students for Soviet scholarships and political education (Siklósné, 2016, pp. 108–109). Admitted students were not allowed to leave the institute during the school year, hence they lived separated from the surrounding world. Some of them began to think that they were highly regarded. Having been too self-confident was one of the reasons why students' performance during their scholarship in the Soviet Union was unsatisfactory.²¹ Although the results of the institute had been rising during the school year of 1951/1952,²² the institute's operation was ceased in 1954 by decree of Political Committee of Hungarian Workers²³

Ideas about re-establishing special colleges were prevailing in newspapers that were published during the area of the revolution in 1956 and shortly after the Soviet intervention and forming of the Kádár-regime.²⁴ As the retaliation began in April, 1957 and political power of the party became stable, negotiations started about restructuring the system of higher education and restoration of special colleges (Ladányi, 1999, pp. 95–96). New education conception of the new regime formed slowly from the middle of 1957 (Kalmár, 1998, pp. 138–141). At least, Gábor Tóth as director of student accommodation number 20th was given permission

²⁰ [Sine nomine]: *Proposal for the Secretariat of the Hungarian Workers Party about preparing of winners of Soviet scholarships in 1952*. Budapest, 24th April 1951. Session of Secretariat of Hungarian Workers Party in 25th April, 1951. 276th fond, 54th bunch, 140th unit. Hungarian National Archive (HNA), Budapest.

²¹ *Report about performance of students at universities and technical schools in the Soviet Union in the school year of 1951/1952*. Budapest, 4th February, 1953. XI.429/III.21. Secretary of Hungarian Workers Party's session in 4th February, 1953. 276th fond, 54th bunch, 229th unit, pp. 46–52. HNA, Budapest.

²² Márton Horváth: *Proposal about students' admission of Oleg Kosevoj Soviet Scholarship College in the school year of 1952/1953*. Budapest, February, 1952. Secretary of Hungarian Workers Party's session in 13th February, 1952. 276th fond, 54th bunch, 180th unit, p. 42. HNA, Budapest.

²³ Márton Horváth-Erzsébet Andics: *Report about education results of Oleg Kosevoj Soviet Scholarship College*. Budapest, 23rd July, 1953. 744/53. Political Committee of Hungarian Workers Party's session in 29th July, 1953. 276th fond, 53rd bunch, 128th unit, pp. 43–47. HNA, Budapest.

²⁴ After the Soviet intervention in 1956, János Kádár became the supreme leader of the new state party, the Hungarian Socialist and Workers Party.

to introduce special seminars for those chosen students who were interested in additional studies (Ladányi, 2008, p. 110). After a while, these advanced studies became decisive in the accommodation, which existed in the headquarters of the former Eötvös Collegium. Students supported the idea of restoring the boarding school and they declared that the institution would use the name of József Eötvös again. The Eötvös Kollégium put its focus on training scholars as its predecessor (Fazekas and Sik, 2007, pp. 77–81). Students were expected to complete at least one extra seminar for their subject and they also had to learn history of philosophy and modern language courses. Parallely, Eötvös Loránd College was also re-established in Szeged in 1957. Restoring of former elite teacher training institute implied that new political regime wanted to raise the standard of teacher training (Ladányi, 2008, p. 110). By implementing reforms at universities and even in the Hungarian Scientific Academy in the late 1960s and early period of 1970s, made it possible to set up Rajk László College in March 1970. These reforms pointed out the importance of sciences in achieving and maintaining the socialist political and social order (Szabó, 2016, pp. 218–223). Furthermore, transformed political perception of the academic sphere allowed higher education institutes to use ‘democratic’ principles during their operation. Scientists and scientific institutions were only expected to follow curricular descriptions and the current political agenda (Ladányi, 2008, pp. 123–125). Presumably, that was one of the reasons why it was granted foundation of Rajk College. The new institution considered that scientific and social issues of students are equally important in its curriculum. That perception of education tasks complied with the expectations of education policy and made it slightly different from Eötvös Kollégium. It became similar to Györfy College type special colleges. Rajk College was also unique because the formation of its institutional frames lasted long and it tried to hand over its experience to new colleges. They provided regular information for Social Theory College (1981) and Bibó István College (1983), which played a key role in political transformation in 1989 (Fazekas and Sik, 2007, p. 101). In these institutions, key element of college education was to create commitment towards democratic values and self-government by gaining experience about these phenomena. Students of these colleges felt impelled to play an active role in political changes in the late 1980s in the early period of 1990s.

As we pointed out above, Hungarian special college movement was comprised two different types of institutions. One of them put its focus on scientific training and providing the country with scientific supplement. Nevertheless, the other type of special colleges deemed that scientific training and active citizenship attitude were equally important. The latter was experienced by self-governing in the newly established colleges in the 1980s.

By the mid-eighties, the place of these institutions’ encounter was the Summer Meeting of Special Colleges (*Nyári Szakkollégiumi Találkozó*—abbreviate name: NYATA) (Forray, 2016, p. 315).²⁵ The idea of the conference was born in 1984, and related to the members of the Rajk College, who started to organise the first meeting (1985, Szarvas) with the Bibó College (later, the Martos College and the Münnich College of the Technical University of Budapest, and the Tóthfalusi College in Debrecen also joined) (Pünkösti, 2013). In order

²⁵ A smaller circle of special colleges had organised meetings since 1981 (Pünkösti, 2013).

to reduce the political pressure, they promoted the event under the name ‘IV. National Meeting of Special Colleges’ (*IV. Országos Szakkollégiumi Találkozó*) (Pünkösti, 2013). The first three NYATA (in Szarvas, Pápa and Balatonszárszó) were characterised by this strong political orientation, but after 1988, mostly the strengthening and defining of the special college movement were on the agenda of the meetings (besides this, each one had a key topic).²⁶

This intention to self-determination became more reasonable because of the political change in 1990. Due to the new social demands of market economy, the legal status of the special colleges, the character and the number of their training went through significant changes, as they expected the colleges to educate a new type of professionals.²⁷

Special colleges after the political change

Accordingly, the new challenge for the special college movement was to place itself in a brand-new field of force, determined by the changed economic and social conditions. One of the first steps was the achievement of wider legal certainty. However, it became a particularly difficult process because the legal environment itself has profoundly changed. This renewal affected the highest level of non-sector-specific laws, but also the regulations of higher education and other documents of a legal nature. The regulations covering the special colleges can be divided into three big groups, as shown in detail below.

As we have highlighted previously (cf. Garai and Szabó, 2015, p. 122), the narrower legal environment is constituted by the (higher) education acts (1st Act of the Parliament in 1985, 80th Act of the Parliament in 1993, 139th Act of the Parliament in 2005), their modifications and the related decrees.

In a broader sense, considering accreditation, other legal sources can be taken into account, which are listed by the Educational Authority (*Oktatásügyi Hivatal*—abbreviate name: OH).²⁸ Among the items of the list, legal sources of higher education, public administration and the Educational Authority itself can be found as well. However, none of these describes the exact criteria of special colleges’ accreditation, they delegate those to non-governmental bodies and documents that do not fall into the set of the source of law.

Consequently, in the broadest sense, the documents outside the sources of law are also the part of the regulation of the accreditation of the special colleges. These include the Charter of Special Colleges (*Szakkollégiumi Charta*—abbreviate name: Charta), written in 1991 in Zánka, and modified in 2001 and in 2011 (cf. ADITUS, 2011, p. 22), or the documents of the Conciliatory Forum of Special Colleges (*Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma*—

²⁶ Besides its other functions, this body is responsible for the accreditation of the special colleges [online]. [cit. 2017-04-30]. Available at: <http://www.szakkoli.hu/?id=24>.

²⁷ As it can be seen below, the political change in Hungary had a huge impact on the movement of the special colleges. For the political and historical background of this period’s education, and for the comparison with other East Central European countries’ transition, see Bîrzea (1994), Karsten and Majoor (1994), Radó (2001), Čerych, Koucký and Matějů (1999).

²⁸ [online]. [cit. 2017-04-27]. Available at: https://www.oktatas.hu/felsooktatas/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel.

abbreviate name: SZEFE).²⁹ While the Charter summarises the criteria for “becoming a special college” (Márkus, 2014, p. 62), the documents of the Conciliatory Forum describe its practical-operative aspects.

The accreditation of the special colleges crosses all the three levels, but the first and the last are particularly important. According to the 204th Act of the Parliament in 2011 (about the national higher education) “the education policy considers the special colleges (as a service) to be an integral part of university-level training.” (Márkus, 2014, p. 62).

Accordingly, the Act highlights that the higher education institutions maintain talent support and alignment systems and programs, and it mentions the special colleges and the Roma special colleges, too. On the other hand, the government tasked with the detailed regulation of talent developing, including the principles of the special colleges’ organisation.³⁰

This has led to the Government Decree 24/2013 (II. 5.) about excellence in national higher education, which introduced those principles and initiatives which as intentions and prior signs, are formerly revealed by the study of ADITUS (2011).³¹

Besides this, the decree strengthens the decision about the public support of special colleges, sets down the aims and principles of their functioning, the access of the special colleges’ services and their integration with the higher education system, and also the registration and control of the special colleges by the Educational Authority.³²

Maybe the biggest innovation of the decree is the specification of the above-mentioned Conciliatory Forum (SZEFE), which is defined as a body for the negotiation and representation of interests. According to the self-definition of the SZEFE — its unofficial, but more frequently used name is *Interkoll* — it is “the forum and decision-making body of the special college movement”, and aims at the promotion of the special colleges’ cooperation.³³ However, the functioning of the SZEFE extends beyond these definitions, because it is also responsible for the accreditation of the special colleges. In order to achieve this, it elects two bodies: the so-called Ranking Committee (for 3 years), and the Committee on Ranking Facilitation (for 5 years), which relieves the former one.³⁴ The Ranking Committee evaluate the special colleges according to four group of points, based on the principles of the Charter: a) autonomy, b) professional and scientific functioning, c) social responsibility, d) material aspects (number of members, common accommodation, e.g. dormitory).³⁵

²⁹ See the different versions of the Charter and additional documents on the web page of the SZEFE [online]. [cit. 2015-11-03]. Available at: <http://www.szakkoli.hu/oldal/szakkollegiumi-charta>.

³⁰ 110. § (1). 12. b).

³¹ ADITUS (2011); This paper analyses the decree’s text according to its form on 2015.12.09.

³² See the relevant legal sources on the web page of the Educational Authority [online]. [cit. 2015-10-12]. Available at: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel.

³³ See in more details: Ranking procedure of special colleges, p. 1. (*Szakkollégiumi Minősítési Eljárásrend*) [online]. [cit. 2015-11-10]. Available at: http://szakkoli.hu/sites/default/files/eljarasrend_2014.11.28_1.pdf.

³⁴ Ibid.

³⁵ See in more details: Ranking procedure of special colleges.

Based on the above-mentioned criteria, the committee categorises the institutions into four groups every year: a) “accredited special college” (for 3 years), b) “accredited special college” (for 1 year), c) “promise of special college”, d) rejecting the application.³⁶

The first accreditation procedure was organised in 2011 (Márkus, 2014, p. 67), which data, with the results of the former researches, can reveal the size of the special colleges’ network.

The expansion of the special college movement

As we pointed out earlier (Garai and Szabó, 2015, p. 123), due to the lack of a single source base, it is hard to examine the changes in the special college movement’s size after 1990. Nevertheless, it is sure that the economic, social and legal changes had brought not only the shift of the special colleges’ function and profile but also the growth of these institutions. At the beginning of the ‘90s, the special college movement showed a great extension, and after 2000, the pace of growth speeded up even more. As a result, their number passed 20 at the millennium, and in 2006 almost 40 special colleges functioned — cf. Fazekas and Sik (2007, p. 10).

This upsurge is closely linked to the massification of Hungarian higher education: while in 1990/1991 (school year) the colleges and universities had 108 376 students, in 2000/2001 already 327 289 people studied in higher education.³⁷ The number of students (see Figure 1) reached its maximum in 2005/2006 (424 161), and after this peak, a continuous decline was recorded (in 2016/2017, 287 018 was the number of students).³⁸ In spite of this strong reduction, the number of the institutes, after their integration in 2000, shows smaller amplitude and ranged between 62 and 71.³⁹

³⁶ Ibid., pp. 4–5.

³⁷ Central Statistical Office (KSH) [online]. [cit. 2017-04-27]. Available at: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html.

³⁸ Ibid. [cit. 2017-04-27]. Available at: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html.

³⁹ Ibid. [cit. 2017-04-27]. Available at: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html.

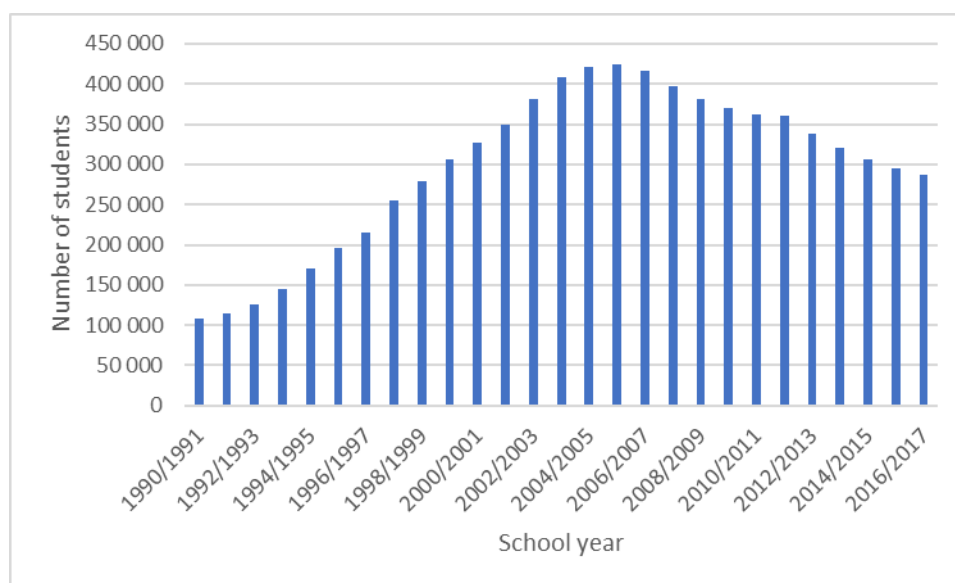


Fig. 1 The number of students in Hungarian higher education (1990–2017). Source: authors' edition (based on the data of Central Statistical Office).⁴⁰

Though the paper of Fazekas and Sik (2007) helps to trace the size of the movement to 2006, it is open to question how did the number of the special colleges follow the changes of higher education.⁴¹ All this is hardly reconstructable: on one hand, the above-mentioned papers use differing definitions and methods; on the other hand, the central registration and classification of special colleges may happen in dissimilar ways. It is also a common phenomenon, that an institution describes itself as a special college, but it did not acquire legitimacy from higher education institute or educational administration.

The first accreditation procedure was called accreditation (*'akkreditáció'*), but the government criticised the term because of its ambiguity and suggested the ranking (*'minősítés'*) word.⁴² The data from 23rd October, 2012⁴³ possibly shows former status: the list contains 39 accredited and 34 non-accredited special colleges. The data from 8th December, 2013⁴⁴ shows a tripartite system yet: (accredited–promise–other), but, unfortunately, only the number of the accredited institutions is available (42 colleges). The situation is similar in the case of the data

⁴⁰ Ibid. [cit. 2017-04-27]. Available at: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html.

⁴¹ The implementation of the Bologna reform is introduced in the following paper: Alesi, Rosznyai and Szántó (2007).

⁴² See the announcement in 2012 [online]. [cit. 2017-05-08]. Available at: https://web-beta.archive.org/web/20121030121600/http://www.szakkoli.hu:80/sites/default/files/palyazati_kiiras_2012.pdf. In this paper we used them as equivalent terms.

⁴³ Ibid. [cit. 2017-05-08].

Available at: <https://web-beta.archive.org/web/20121023231312/http://www.szakkoli.hu:80/szakkoli-lista/nem-akkreditalt>.

⁴⁴ Ibid. [cit. 2017-05-08].

Available at: <https://web-beta.archive.org/web/20131208185540/http://szakkoli.hu/szakkoli-lista>. The new regulation of the tertiary education and the changing organizational features of the higher education institutions also affected these data. (cf. Kováts, 2018).

from 22nd March, 16th July, and 10th August 2014 (45 accredited special colleges).⁴⁵ According to the status of 23rd February, 2015, only 41 accredited institutions existed in Hungary.⁴⁶

The data from the end of 2015 and 2016 has been analysed earlier (cf. Garai and Szabó, 2015, 2016), but in this paper, we added the new data (2017) too (see Figure 2).

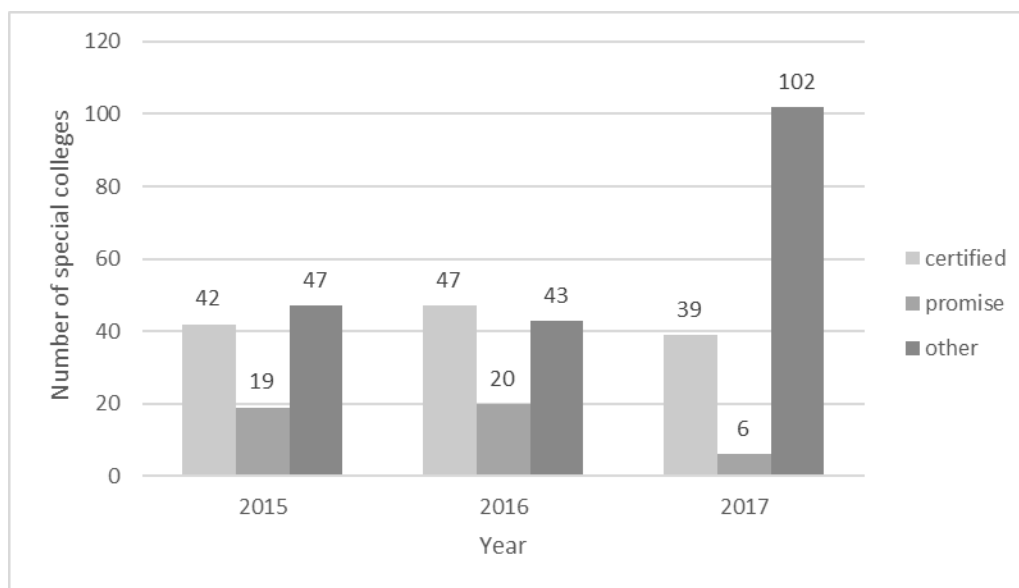


Fig. 2 The size and distribution of the special college movement. Source: authors' edition (based on SZEFG's web page data).

In 2015, 108 special colleges were listed, while in 2016, their number was 110. Besides the moderate increase, it is more important to highlight the changes in the structure of the institutions' categorisation, i.e. the move from the 'other' category to the 'accredited' group. The next year showed a bigger increase, the number of the institutions increased of 37, which vast majority (69,3%) was grouped in 'other' (more precisely, 'not certified') category. However, though a deeper statistical analysis is not possible because of the segmentation and differing typology of data, it seems that the growing trend in the special college movement continues, moreover, in 2017 explosive increase was noted.⁴⁷

⁴⁵ Ibid. [cit. 2017-05-08].

Available at: <https://web-beta.archive.org/web/20140322021157/http://www.szakkoli.hu:80/szakkoli-lista>.

<https://web-beta.archive.org/web/20140716032251/http://www.szakkoli.hu/szakkoli-lista>.

<https://web-beta.archive.org/web/20140810011902/http://www.szakkoli.hu/szakkoli-lista>.

⁴⁶ Ibid. [cit. 2017-05-08].

Available at: <https://web-beta.archive.org/web/20150223144800/http://szakkoli.hu/szakkoli-lista>.

⁴⁷ In that year, the OECD (2017) published a short overview about the Hungarian higher education, which also summarises the key objectives of the next decade.

Summary

The first precursor of the special colleges' institutional organisation were the colleges of the University of Oxford, which complemented and supported the studies of their members since the late 12th and early 13th century. Because of cultural interactions and peregrination, later on this form of higher education also appeared in Paris, and in the early modern age, it took particular functions of university studies both in France and in England. The development of the nation-states in the modern age also brought the establishment of their modern educational systems, which were favourably inclined towards these former institution types (colleges).

In this way, following French pattern was founded the first special college in Hungary, the Baron Eötvös József Collegium in Budapest, and later the Eötvös Loránd College in Szeged in the 1930s. Integrating French type of institutions into the institutional system of the Hungarian higher education, resulted in improving the quality of the training for two reasons. Firstly, it generated new vacant positions that could have been occupied by young and talented scholars. This enhanced the competition among institutions and increased the standards of scientific work. Secondly, the new type of institution also brought new methodological solutions in teacher training. Small group seminar classes became prevalent in higher education after the foundation of the Eötvös Collegium. These type of seminars spread over the regular training of the philosophy faculty in the first decade of the 20th century.

Later, a very different concept resulted in the movement of the NÉKOSZ, which aimed at the talent support of broader social strata and also their roles in public life. This phenomenon helps to highlight the fact that special colleges played a significant role not just in training scientific elites but also support the political elite with young aspirants. Furthermore, it is also worth noticing that the Communist regime felt necessary to disband École type of special colleges in order to prevent them from training counter elites who might pose a threat against the new rule that came in to existence after the political regime change in 1948/1949. Consequently, the Communist dictatorship established its own elite training institution imported from the Soviet Union in order to keep candidates under heavy political and personal scrutiny.

In the second half of the 20th century a lot of – still existing – special colleges were organised, which played an important and active role in the political change at the end of the '80s. Prevalence of special colleges can be explained by the fact that the Communist rule eased the tight grip on education especially after 1985. New initiatives and innovations were permitted that could have served the reform of the education without questioning the principles of the political system. The regime could have been more tolerant towards special colleges because these institutions offered advanced training for those who aspired to reach higher positions in the society than their parents. It was believed that fostering social mobility might have helped to maintain and preserve the rule of the Communist party. However, international developments resulted in toppling Communist regimes across Central and Eastern Europe. Interestingly, political change did not hinder the development and existence of these institutions. Social mobility continued to remain an important issue even after the fall of the

iron curtain and these institutions offered promising services for those who opted for reaching higher positions via education.

During the change of the regime, the uncertainty of definitions and the resulting unstable environment predicted that one of the biggest challenges for the special colleges will be the creation of a solid notion base and legal environment. This process, despite the different attempts, e. g. the Charter, started relatively slow, and in detail, it is regulated only outside the legal sources today. These arrangements (first of all, the accreditation) are primarily related to the documents of the SZEf.

The size of higher education and trends in social changes were strong incentives, but later it did not affect the expansion of the movement so strongly. After 2011, the number of accredited special colleges was around 40, but the distribution of the whole movement changed a lot (it can be extracted reliably only between 2015 and 2017). According to the latest data we used (2017), the number of the accredited special colleges has not been changed considerably, but the number of the non-accredited special colleges increased remarkably.

The profiles and the functions of the special colleges after 1990 were heterogeneous, but they more or less followed the principles of the Charter. Though the political orientation of the special colleges decreased, the civic values (cf. Márkus, 2014, p. 61) and social responsibility remained important. Obviously, for these reasons movement of special colleges cannot be perceived as a conglomerate of unified institutions with similar training goals or methods. There have been significant differences in their aims and training concepts. From the historical overview of the development of special colleges it is also palpable that functions differed in each type of colleges. Some of them trained scholars while other aimed at providing new specialists for the political elite. Offering social mobility could be a common ground between special colleges with different origins. Aside from the training aims or methods, each of them provided their members with the chance to reach higher positions in the social hierarchy.

Several types of research deal with the question of special colleges, and we also intend to continue our examinations in this field: the exploration of the Educational Authority's relevant documents and the interviews with SZEf's members may give further details.

References

- ADITUS Tanácsadó és Szolgáltató Zrt., 2011. *Szakkollégiumi helyzetkép felmérése* [online]. Budapest [cit. 2017-08-06]. Available at: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ofi_szakkollegiumi_helyzetkep_felmerese.pdf.
- ALESI, Bettina, ROSZNYAI, Christina and SZÁNTÓ, Tibor, 2007. The Implementation of Bachelor and Master Programmes in Hungary. *European Journal of Education* [online]. 42(3), pp. 395–409 [cit. 2020-06-01]. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00316.x>.
- BRAHAM, Randolph Louis, 1970. *Education in the Hungarian People's Republic*. Washington, D. C: U.S. Government Printing Office.
- BÎRZEA, César, 1994. *Educational Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- ČERYCH, Ladislav, KOUCKÝ, Jan and MATĚJŮ, Petr, 1999. School system and educational development. In: VEČERNÍK, Jiří and MATĚJŮ, Petr, eds. *Ten Years of Rebuilding Capitalism. Czech Society after 1989*. Prague: Academia.
- DEMETER, Endre, 2012. Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely* [online]. 5(4), pp. 53–72 [cit. 2017-08-02]. Available at: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_4/Felsooktatasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf.
- DÉNESI, Tamás, 1995. Diákélet a régi Collegiumban. In: KÓSA, László, ed. *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Budapest: Gift Kft, pp. 99–109.
- FARKAS, Anikó, 2009. További gondolatok a határon túli “szakkollégiumi mozgalomról”. *Magyar Tudomány*. 170(12), pp. 1543–1545.
- FAZEKAS, Mihály and SIK, Domonkos, 2007. *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés. Budapest: Nemzeti Civil Alapprogram.
- FAZEKAS, Mihály and SIK, Domonkos, 2008. A szakkollégiumok finanszírozási stratégiái és civil jellege közötti összefüggések. *Civil Szemle*. 5(3), pp. 8–21.
- FIZEL, Natasa, 2015. Hungarian Higher Education Policy in the Interwar Period. *Délvidéki Szemle* [online]. II(2), pp. 32–44. [cit. 2020-05-21]. Available at: http://www.delvidekkutato.hu/download/newspaper/2015_02_delvideki_szemle.pdf.
- FELEDY, Botond, KOVÁCS, Enikő, MAYER, Evelyn, PINTÉR, Melinda, PÓLYA, Viktor, SIPKA, Bence, TÓTH, Tamás, and TAMÁS, Réka, 2014. Szakkollégiumok a nemzetközi elitoktatás tükrében. *Magyar Tudomány*. 175(2), pp. 228–239.
- FODOR, András, 1991. *A kollégium. Napló, 1947–1950*. Budapest: Magvető Kiadó.
- FORRAY, R., Katalin, 2016. Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*. 25(3), pp. 311–317.
- FORRAY, R., Katalin and BOROS, Julianna, 2009. A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*. 18(2), pp. 192–203.

- GARAI, Imre, 2016. A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In: NÉMETH, András, GARAI, Imre and SZABÓ, Zoltán András, eds. *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 119–160.
- GARAI, Imre, 2011. A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. In: HORVÁTH, László, LACZKÓ, Krisztina and TÓTH, Károly, eds. *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a D.MCMXI inaugurati*. Budapest: Typotex and Eötvös József Collegium, pp. 176–202.
- GARAI, Imre, 2016. *A tanári elitképzés műhelye. A Bárány Eötvös József Collegium története 1895–1950*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.
- GARAI, Imre, 2019. *An Elite Teacher Training Institute. The History of Eötvös József Collegium 1895–1950*. Budapest: ELTE Eötvös College.
- GARAI, Imre and SZABÓ, Zoltán András, 2015. A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai Magyarországon (1895–2015). *Educatio*. 24(4), pp. 118–124.
- GARAI, Imre and SZABÓ, Zoltán András, 2017. A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai. In: ZSOLNAI, Anikó and KASIK, László, eds. *Új kutatások a neveléstudományokban 2016 – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 344–364.
- HONEY, John, 1987. The Sinews of Society: the Public Schools as ‘a System’. In: MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz and BRIAN, Simon, eds. *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge, London and Sydney: Cambridge University Press, pp. 151–162.
- LADÁNYI, Andor, 2008. *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- LADÁNYI, Andor, 1999. *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KALMÁR, Melinda, 1998. *Ennivaló és hozomány. A kora kádárizmus ideológiája*. Budapest: Magvető Kiadó.
- KARÁDY, Viktor, 2005. *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet and Új Mandátum Kiadó.
- KARSTEN, Sjoerd and MAJOOR, Dominique eds., 1994. *Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Münster – New York, NY: Waxmann.
- KOVÁTS, Gergely, 2018. The Change of Organizational Structure of Higher Education Institutions in Hungary: A Contingency Theory Analysis. *International Review of Social Research*. 8(1), pp. 74–86.
- MÁRKUS, Zsuzsanna, 2014. Mi a szakkollégium? Kik a szakkollégisták? In: FÉNYES, Hajnalka and SZABÓ, Ildikó, eds. *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- MIKONYA, György, 2014. *Az európai egyetemek története, 1230–1700*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- MÜLLER, Detlef K., 1987. The Process of Systematization: the Case of German Secondary Education. In: MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz and BRIAN, Simon, eds. *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge, London and Sydney: Cambridge University Press, pp. 15–52.
- NAGY, Péter Tibor, 2006. *The Social and Political History of Hungarian Education* [online]. Budapest: Education and Society PhD School – University of Pécs – John Wesley College [cit. 2017-08-12]. Available at: <https://mek.oszk.hu/03700/03797/03797.pdf>.
- NÉMETH, András, 2005a. *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- NÉMETH, András, 2005b. A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete. A 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*. 32(1), pp. 17–32.
- NÉMETH, András and BIRÓ, Zsuzsanna Hanna, 2016. A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: NÉMETH, András, GARAI, Imre and SZABÓ, Zoltán András, eds. *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 7–118.
- PATAKI, Ferenc, 2005. *A Nékosz-legenda*. Budapest: Osiris Kiadó.
- PAPP, István, 2005. A Györffy István Kollégiumba felvételizők társadalmi háttere, 1940–1943. *Múltunk*. 50(1), pp. 118–146.
- PUKÁNSZKY, Béla, 2004. Az iskola története a kezdetektől a 17. századig. In: NÉMETH, András and PUKÁNSZKY, Béla, eds. *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 401–426.
- PUKÁNSZKY, Béla, 2012–2013. A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*. 10–11(39–40), pp. 73–91.
- PÜNKÖSTI, Árpád, 2013. *Szeplőtelen fogantatás. Történelmi szociográfia* [Electronic version]. Budapest: Fapadoskönyv.hu Kiadó [cit. 2017-08-06]. Available at: https://books.google.hu/books?id=BQljAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hu&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- RADÓ, P., 2001. *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute.
- RINGER, Fritz, 1987. On Segmentation in Modern European Educational Systems: the Case of French Secondary Education, 1865–1920. In: MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz and BRIAN, Simon, eds. *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge, London and Sydney: Cambridge University Press, pp. 53–88.
- SIK, Domonkos, 2007. Nyilvánosság a magyarországi szakkollégiumokban. In: REICH, Orsolya, ed. *A tarkaság dicsérete 2. Az Erasmus Kollégium diákjainak tanulmányai*. Budapest: Erasmus Kollégium Egyesület.
- SIKLÓSNÉ KOSZTRICZ, Anna, 2016. *Ösztöndíjasok a Szovjetunióban, 1945–1960*. Thesis (PhD). Eötvös Loránd University.

SZABÓ, Miklós, 1942. Kőd az iskola körül. *Híd*. 3(31), pp. 7–11. Accessible: MDAL 89th box 189th /a. dossier.

SZABÓ, Zoltán András, 2016. A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítési szabályozási rendszerben – az előterjesztői indoklások köre (1949–1989). In: NÉMETH, András, GARAI, Imre and SZABÓ, Zoltán András, eds. *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 203–234.

SZÖGI, László, 2008. Die Universitäten in Ungarn. Gründungswellen vom späten Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. In: WÖRSTER, Peter, ed. *Universitäten im östlichen Mitteleuropa*. Oldenbourg: De Gruyter, pp. 235–268.

WOLFENBERGER, Marca V. C., 2015. *Talent Development in European Higher Education. Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht and London: Springer.

Archival sources

Documents of direction and education affairs of Eötvös Collegium, 1895–1945. 50th box, 95th /1st–4th dossier. Mednyánszki Dénes Library and Archiver (MDAL), Budapest.

Documents of physical exercises of students of Eötvös Collegium, 1895–1949. 51st box, 98th /a/1st–3rd dossier. MDAL, Budapest.

Materials of French language lecturers of Eötvös, 1895–1945. 46th box, 84th /a/1st–7th dossier. MDAL, Budapest.

Personal materials of headmaster Géza Bartoniek. 38th box, 63rd dossier. MDAL, Budapest.

Published articles in newspapers and journals about Az Eötvös Collegium. 89th box, 189th /a. dossier. MDAL, Budapest.

Records of sessions of teaching staff of Eötvös Collegium, 1897–1950. 54th box, 102nd /a–d. dossier. MDAL, Budapest.

Regulation of the Baron Eötvös József Collegium. Inner order of seminars and the library. 1895. 50th box, 95th /a. dossier. MDAL, Budapest.

Reports about payment of honorary teacher of Eötvös Collegium. 41st box, 73rd /4th dossier. MDAL, Budapest.

Secretary of Hungarian Workers Party. Session of 25th April, 1951. 276th fond, 54th bunch, 140th unit. Hungarian National Archive (HNA), Budapest.

Secretary of Hungarian Workers Party. Session of 13th February, 1952. 276th fond, 54th bunch, 180th unit. HNA, Budapest.

Secretary of Hungarian Workers Party. Session of 4th February, 1953. 276th fond, 54th bunch, 229th unit. HNA, Budapest.

Political Committee of Hungarian Workers Party. Session of 29th July, 1953. 276th fond, 53rd bunch, 128th unit. HNA, Budapest.

Other types of sources

Central Statistical Office (Központi Statisztikai Hivatal) [online]. [cit. 2017-08-06]. Available at: www.ksh.hu.

Conciliatory Forum of Special Colleges (Szakkollégiumok Egyeztető Fóruma) [online]. [cit. 2017-08-06]. Available at: www.szakkoli.hu.

Educational Authority [online]. [cit. 2015-10-12]. Available at: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/hatosagi_ugyintezes/szakkollegiumok_nyilvantartasba_vetel.

VARIA:

Johann Amos Comenius und Deutschland. Grundzüge einer Rezeptionsgeschichte bis 1945

Andreas LISCHEWSKI^a

^aAlanus Hochschule, Comenius-Forschungsstelle und Comenius-Forschungsbibliothek, Alfter bei Bonn, Deutschland

Comenius hat immer wieder betont, dass er von deutschen Pädagogen viele Anregungen *übernommen* habe. Aber: Er hat Deutschland auch viel *gegeben*.

In den letzten knapp 400 Jahren hat er immer wieder pädagogische Wissenschaftler und Praktiker dazu inspiriert, nicht nur über eine *wirksamere Unterrichtsmethodik* nachzudenken, sondern auch über die Frage, was eine durchdachtere Schulbildung zu einer *Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten* insgesamt beizutragen vermag. Denn *dass* der Schule sowohl für eine angemessene Ausbildung der Kinder und Jugendlichen als auch für die Herbeiführung besserer gesellschaftlicher Verhältnisse eine zentrale Rolle zukommt, ist seit Comenius eine Überzeugung, die eigentlich alle modernen Pädagogen bis heute teilen:

„Es konzentriert sich also die ganze Hoffnung auf ein besseres Zeitalter auf die eine und einzige rechte Erziehung der Jugend (*ad solam unam Juventutis rectam Educationem*) und damit auch auf die ordnungsgemäß eingerichteten Schulen (*scholas recte constitutas*). [...] Wir müssen es nämlich so machen, dass vor der Erneuerung der Kirchen und des Staates zuerst die Schulen als die Werkstätten des Lichtes reformiert werden. [...] Denn dann werden wir sehen, wie sich die Strahlen dieses Lichtes der Weisheit aus den Schulen schon bald machtvoll auch über die Kirche, die weltliche Ordnung und überhaupt über den ganzen Umkreis der Dinge ausbreiten werden, um alles größer und besser, schöner und liebenswerter zu machen.“ (Panorthosia XXII, 6.9 [323/584 f.])

Gemäß der thematischen Vorgabe, die Geschichte der Comeniusrezeption in Deutschland in ihren Grundzügen darzustellen, werde ich meinen Überblick historisch gliedern, also abschnittsweise vom 17. Jahrhundert bis in die jüngste Gegenwart fortschreiten. Dabei werde ich allerdings weniger die Vollständigkeit der Darstellung anstreben, als vielmehr die zentralen Entwicklungen und Einsichten zu fokussieren versuchen.

1. Rezeptionslinien bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts

Die deutsche Comeniusrezeption zwischen dem 17. und dem frühen 20. Jahrhundert wird häufig *negativ* bewertet und solcherart als eine *Verfallsgeschichte* beschrieben, die das geniale Erbe des großen Tschechen im Laufe der Zeit unzulässigerweise auf schulpädagogische und

didaktische Errungenschaften verkürzt habe. Seit Klaus Schaller das entsprechende Wort von der „verkehrenden Inanspruchnahme“ (1962, S. 373 ff.) des Comenius durch die Didaktiker ins Spiel gebracht hatte, wurde dieser Topos umfangreich rezipiert, um die entstellenden Interpretationen der Vergangenheit von der je eigenen Darstellung säuberlich zu scheiden, die dann endlich eine ›authentische‹ Auslegung des Comenius bieten sollte (Lischewski, 2013, S. 386 f.).

Viele dieser, zu einem gewissen Dualismus und Dogmatismus neigenden Urteile beruhen auf einer geringschätzenden Unkenntnis der tatsächlichen Leistungen, die von den Comeniusinterpreten der Vergangenheit in oft mühsamer Weise erarbeitet wurden – bei allen zugestandenen Unzulänglichkeiten, die wir heute rückblickend durchaus wohlwollend belächeln dürfen. Dennoch ist die Zeit gekommen, um hier ein ausgewogeneres Urteil zu fällen.

1.1 Blicken wir in das 17. und 18. Jahrhundert, so hat sich die deutsche Comenius-Rezeption sicherlich zunächst nicht unwesentlich auf dessen *Schulbücher* bezogen, besonders auf die 1631 veröffentlichte *Janua linguarum* sowie auf den *Orbis sensualium pictus* von 1658. Von beiden Werken erschienen in Deutschland zahlreiche Ausgaben und Umarbeitungen, die bis weit in das 19. Jahrhundert hinein in Gebrauch waren. Sie begründeten des Comenius Weltruf als genialer Schulbuchautor, wobei insbesondere die pansophischen Zusammenhänge für spätere Zeiten nicht mehr ohne weiteres verständlich waren. Es ist diese Tatsache jedoch schon so häufig beschrieben und wiederholt worden (Kvačala, 1904; Michel, 1973), dass sie hier nicht nochmals in epischer Breite dargestellt werden muss.

Umso wichtiger ist der Hinweis, dass die deutsche Comenius-Rezeption schon damals durchaus breiter aufgestellt war. So ist schon früh auf die enge Geistesverwandtschaft zwischen Comenius und dem *deutschen Pietismus* hingewiesen worden. Bereits Philipp Jakob Spener (1635–1705) hatte die comenianischen Schriften nämlich – bei aller Kritik im Einzelnen – sehr geschätzt. Ferner wäre hier August Hermann Francke (1663–1724) zu erwähnen, da nicht zuletzt auf sein Interesse an den Slaven die „Comeniusrenaissance“ (Winter, 1955, S. 277) in Halle zurückgeführt werden kann. Denn in ihrem Gefolge wurden zahlreiche, insbesondere theologische und erbauliche Schriften des Comenius nachgedruckt und überliefert. Auch lagerte in der Bibliothek des Waisenhauses das Manuskript der *Consultatio Catholica*, von welchem Johann Franz Buddeus (1667–1729) bekanntlich die ersten zwei Teile veröffentlichte – auch wenn eine geplante Gesamtausgabe der comenianischen Werke damals nicht zustande kam. Dass Comenius später in den religiösen Traditionen der *Herrnhuter Brüdergemeine* fortwirkte und dort – etwa über Paul Eugen Layritz (1707–1788) – das Schul- und Ausbildungswesen entscheidend mitprägte (Doerfel, 1992), sei genauso am Rande vermerkt wie die Tatsache, dass es sogar einen Einfluss seiner *Physik* auf die sich damals in Halle neu konstituierende *Medizin* gegeben zu haben scheint (Geyer-Kordesch, 2000, S. 89).

Umgekehrt scheinen mir zwei andere Denker, die man gemeiniglich als vorbildhafte Ausnahmeinterpreten des 18. Jahrhunderts lobt, in ihrer Bedeutung weitgehend überschätzt zu werden. Dass der noch junge Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) in voller

Begeisterung ein Lobgedicht auf Comenius verfasst hat, das auch bereits eine deutliche Kenntnis seiner pansophischen und physikalischen Anschauungen widerspiegelt, ist genauso bekannt wie die Tatsache, dass es zahlreiche Ähnlichkeiten im philosophischen Denken dieser beiden Barocksystematiker gibt. Dennoch ist schon früh darauf hingewiesen worden, dass das Denken von Leibniz später in mancherlei Hinsicht eine andere Richtung genommen habe (Kvačala, 1904, S. 146) und solcherart der von den Comeniologen so gerne konstruierte Einfluss des Comenius auf Leibniz viele bleibende Unterschiede deutlich verkenne (Bittner, 1930, S. 83). Und ähnlich zurückhaltend ist wohl auch die Rolle Johann Gottfried Herders (1744–1803) zu beurteilen. Er dürfte insgesamt nur sehr wenige Texte des Comenius gekannt haben; und selbst seine Darstellung der *Panegersia* im 57. Humanitätsbrief scheint sich auf wenige ausgewählte Kapitel zu beschränken, die dann auch noch im Wesentlichen nur nach den Randkolumnen zitiert werden (Drews, 1990, S. 59 f.). Auch darf nicht verkannt werden, dass Herder wirkungsgeschichtlich – und zwar nicht gerade zum Vorteil einer unbefangenen Comeniusdeutung – durch sein „Stereotyp“ (Wirrer, 1996) von den kriegerischen Deutschen und den friedliebenden Slaven bedeutsam wurde. An der Auffassung, dass die Comenius-Interpretationen von Leibniz und Herder historisch angemessener seien als diejenigen seiner Kritiker, wird man also einigen Zweifel hegen dürfen.

Zu eben diesen Kritikern, die von der traditionellen Comeniologie wegen ihrer teilweise recht überzogenen Kritik oft sehr pauschal abgeurteilt werden, gehörte aber auch Johann Christoph Adelung (1832–1806), dessen Comeniusdarstellung in der Tat nicht gerade wohlwollend ausfiel. Dennoch werden wir heute nicht alle Kritikpunkte als völlig unberechtigt zurückweisen dürfen. Bedenkt man etwa des Comenius starre Fixierung auf die schlechthin *eine* Wahrheit (Lischewski, 2019), dann erscheint die Warnung Adelungs, dass Comenius *seine* Weltsicht als für *alle* Menschen verbindlich vorschreiben wollte (Adelung, 1785, S. 196–198 u. ö.), als durchaus genauso plausibel wie der Vorwurf, dass das Beleidigende in den Beschimpfungen gegen das Haus Österreich und den Papst nicht recht zu seiner vielgepriesenen Friedfertigkeit zu passen scheint (ebd., S. 216 f.).

Es braucht keiner weiteren Ausführungen, um einsichtig zu machen, dass die verschiedenen Comeniusinterpretationen schon des 17. und 18. Jahrhunderts weit weniger pauschal be- und verurteilt werden dürfen, wie es verschiedentlich gerne getan wird. Eine nüchternere Aufarbeitung dieser Rezeptionslinien scheint darum dringend angeraten.

1.2 Wegweisende Entwicklungen, die bisher nur selten angemessen gewürdigt wurden, lassen sich aber auch für das ›lange‹ 19. Jahrhundert nachweisen. Das betrifft vor allen Dingen die Wiederentdeckung der *Opera Didactica Omnia*, die nunmehr in ihrer Gesamtheit immer breiter rezipiert wurden. Denn obschon das Bedürfnis der Lehrerschaft nach Vorschlägen zur praktischen Unterrichtsgestaltung in dieser Zeit noch durchweg leitend blieb, begann man sich jetzt zunehmend auch mit den pansophischen Programmschriften und den umfassenderen Reformzielen des Comenius auseinanderzusetzen.

Für die faktische Kenntnis comenianischer Gedanken kaum zu unterschätzen sind zunächst die *zahlreichen Publikationen*, die jetzt im deutschen Sprachgebiet in stetig wachsender Zahl verbreitet wurden. Nach einer ersten sehr wohlwollenden Darstellung bei Friedrich Heinrich

Christian Schwarz (1766–1837), die in mancherlei Hinsicht bereits das protestantisch dominierte Deutungsschema der nachmaligen Zeit charakteristisch vorwegnahm – *hier* der fromme Enthusiasmus des vorbildhaften Comenius, *dort* seine verdammenswerten Neider (Schwarz, 1813, S. 330) –, war es dabei vor allen Dingen der stark vom Pietismus beeinflusste Karl von Raumer (1783–1865), der dieses Comeniusbild nachhaltig an die späteren Generationen vermittelte. Obwohl er ausdrücklich betont, dass unter Vernachlässigung biographischer Einzelheiten „vorzüglich die pädagogische Wirksamkeit“ (von Raumer, 1843, S. 50 f.) des Comenius beschrieben werden sollte, setzt nämlich auch von Raumer zuletzt auf die Darstellung jener „großen ehrwürdigen Leidensgestalt“, die – heimatlos umherirrend – dennoch unermüdlich und mit „ausdauernder glaubensstarker Treue“ am Projekt einer „gottgefälligeren Generation“ gearbeitet habe (ebd., S. 91). Andererseits aber, und auch das ist wirkungsgeschichtlich bedeutsam, widmete er nunmehr einen Großteil seiner Ausführungen dem Corpus der *Opera Didactica Omnia*, sie dabei „als reichste Schatzkammer scharfsinniger und tiefer pädagogischer Gedanken“ (ebd., S. 52–90) vorstellend. Persönlichkeitsbezogene Stilisierung und Ausweitung der sachlichen Kenntnisse gingen hier erstmalig ein intimes Bündnis ein – und wurden in dieser Doppelung maßgeblich für die Comeniusrezeption der Folgezeit. Insbesondere nach der Einführung der „Geschichte der Pädagogik“ als eines obligatorischen Fachs der Lehrerbildung – 1863 in Gotha, 1866 in Bayern und 1872 in Preußen (Bühler, 2012, S. 687 f.) – entstanden zahlreiche Lexikon- und Handbuchartikel, die sich fast durchgehend auf das Werk von Raumers zurückbezogen und in diesem Sinne zumeist auch seine Wertung übernahmen. Bis etwa 1879 war dann die Kanonbildung pädagogischer Klassiker weitgehend abgeschlossen: und Comenius gehört seitdem zu den mit am häufigsten zitierten Autoren – bis in die Gegenwart (Hild, 2018, S. 100 f., 140; Winkler, 1994, S. 153). Allein um dieser Entwicklung willen gilt es, die Leistungen des 19. Jahrhunderts angemessen zu würdigen; und doch erschöpft sie sich nicht darin.

Da wäre beispielsweise auf die verschiedenen *Textausgaben* zu verweisen, mittels derer das comenianische Gedankengut nun ebenfalls zunehmend bekannt gemacht wurde. Ausgehend von der sich allmählich durchsetzenden Überzeugung, dass die theoretischen Schriften des Comenius weit wichtiger seien als seine Schulbücher (Schiller, 1887, S. 165; Nebe, 1903, S. 918) erscheinen solcherart vor allen Dingen zahlreiche Übersetzungen der *Didactica Magna*, darüber hinaus aber auch weitere Schriften aus den *Opera Didactica Omnia* sowie verschiedene nicht-pädagogische Texte – wofür hier stellvertretend die berühmten Ausgaben der *Naturkunde* durch Joseph Reber (1898) und des *Allgemeinen Weckrufs* durch Herbert Schönebaum (1924) genannt werden mögen.

Ferner erscheinen jetzt mehrere *Monographien* – häufig hervorgegangen aus Dissertationen –, mittels derer das comenianische Werk nunmehr auch systematisch-interpretatorisch tiefer erschlossen wurde. Da wird etwa ausführlich seine Theologie erläutert (Criegern, 1881), die systematische Grundlegung der Pädagogik analysiert (Müller, 1887) oder auch das naturphilosophische Denken dargestellt (Kvacsala, 1886). Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang aber auch die Arbeiten über die Pansophie des Comenius, die jetzt

ebenfalls verstärkt bearbeitet wird – allen voran die Arbeit von Gustav Beißwänger, deren Bedeutung sich keinesfalls darin erschöpft, erstmalig alle von Comenius damals bekannten Schriften zur Pansophie in ihrer chronologischen Entwicklung umfassend dargestellt zu haben. Interessant ist vielmehr, dass bereits hier auch schon deutlich auf einige Schwachstellen des pansophischen Denkens hingewiesen wird, die man später leichtfertig vergessen hat. So hat Beißwänger bereits ganz klar gesehen, dass Comenius die Heiden selbstverständlich niemals in letzter Konsequenz als ebenbürtige Gesprächspartner ansehen konnte (Beißwänger, 1904, S. 59). Auch kritisierte er deutlich den von Comenius wiederholt angemeldeten Wahrheitsanspruch einer absoluten Unfehlbarkeit der Pansophie in ihrer vollendeten Form, die seiner Überzeugung nach zu noch mehr Widerspruch reizen müsse als die „Dogmen der mittelalterlichen Kirche“ (ebd., S. 70), weil Comenius die Bezogenheit seiner pansophischen Aussagen auf Zeit systematisch nicht denken könne.

Auch die Erforschung der comenianischen *Biographie* machte zu dieser Zeit enorme Fortschritte. So wurden etwa die zahlreichen biographischen Hinweise, die Comenius in seine *Opera Didactica Omnia* eingestreut hatte, nunmehr systematisch erfasst und ausgewertet (Palacký, 1929). Hernach ermöglichte der Fund eines ausführlichen Briefwechsels sowie weiterer Schriftstücke aus dem Umkreis der Brüdergemeine in Polen, insbesondere die Ereignisse aus der zweiten Lebenshälfte des Comenius genauer zu rekonstruieren (Gindely, 1855). Den nachhaltigsten Einfluss auf die Comeniusforschung übte jedoch der slowakische Kirchen- und Kulturhistoriker Ján Kvačala aus, der in zahlreichen Schriften und Abhandlungen das vielfältig vorhandene Material zu Comenius arkribisch sichtete, um es zu einem in sich stimmigen Gesamtbild seines Lebens und seiner Werke zusammenzufügen. Seine umfassend recherchierte Biographie (Kvacsala, 1892) gilt bis heute als Meilenstein der Comeniusforschung.

Nimmt man noch die zwei bedeutendsten *Institutionen* dieser Zeit hinzu, die sich ebenfalls zentral um die Verbreitung comenianischer Gedanken und Schriften bemüht hatten – die 1871 erfolgte Stiftung der *Comenius-Bibliothek* durch den Leipziger Lehrerverein (Ritzi, 1994) einerseits sowie die 1891 gegründete Berliner *Comenius-Gesellschaft* (Korthaase, 1993) andererseits – dann ist mehr als offensichtlich, welche Verdienste das ›lange‹ 19. Jahrhundert für die Comeniusforschung gehabt hat. Und dass bei aller Bewunderung für diesen Mann, den man „fraglos als einen der größten Pädagogen aller Zeiten“ zu würdigen wusste, zugleich kritisch und realistisch vor einer bedenklichen „Gefahr der Überschätzung“ seines Werkes gewarnt werden konnte (Ziegler, 1895, S. 164; Beißwänger, 1904, S. 97), steigert die Bedeutung dieser Zeit nochmals. Gerade in *dieser* Hinsicht scheint sie nämlich unserer Zeit durchaus weit voraus gewesen zu sein!

1.3 Obwohl nach der Jahrhundertwende und insbesondere nach dem I. Weltkrieg das Interesse an Comenius deutlich spürbar zurückging, erschienen noch bis zum Ende der Weimarer Republik immer wieder auch rezeptionsgeschichtlich interessante Texte.

Besonders aufschlussreich ist hier zunächst jene kulturkritische Wendung der Interpretation, in deren Wortwahl man schon die spätere Comeniusdeutung der 1960er Jahre zu vernehmen meint. So sprach Erwin Hanslik unter dem Eindruck der Kriegereignisse von einem

„vollständigen Bankrott der Einzelwissenschaften“ und ihres „technischen Spezialwissens“, das durch eine „Wissenschaft vom Ganzen der Welt“ überwunden werden müsse, falls man wieder zu einer friedlichen Einigung der Menschen zurückfinden wolle (Hanslik, 1920, S. 127, 135 u.ö.). Und nicht minder finden wir schon zu dieser Zeit den unzweideutigen Hinweis, dass die comenianische Bildungstheorie auf eine „umfassende Welterkenntnis“ ziele, durch welche „das Individuum aus sich selbst hinausführt“ werden solle (Staedke, 1930, S. 107 f.).

Dass die pansophische Gesamtkonzeption einer ganzheitlichen Weltsicht mit vielen modernen, häufig einseitig subjektorientierten Bildungstheorien nur schwerlich in Übereinstimmung zu bringen ist, war also auch hier schon durchaus bekannt; und es war bekannt – um das mit aller Deutlichkeit zu sagen –, *ohne* dass man die *Consultatio Catholica* und die *Pampaedia* insbesondere gekannt hätte.

1.4 Überblickt man die Entwicklung zwischen dem 17. und dem frühen 20. Jahrhundert so wird man sagen können, dass diese für die Kenntnis der comenianischen Werke *und* für die Verbreitung seiner Ideen viele wertvolle Beiträge geleistet hat. Freilich war die Rezeption dabei zunächst überwiegend *pädagogisch* ausgerichtet. Doch wird man selbst diesem Rezeptionsstrang eine wichtige Bedeutung beizumessen haben, da er über die Wiederentdeckung der *Opera Didactica Omnia* in ihrer Gesamtheit auch der Rezeption der comenianischen *Pansophia* vorgearbeitet hat – ganz abgesehen von der Tatsache, dass die Lehrer immer schon zu den wesentlichen Multiplikatoren gehörten, die das Andenken an Comenius überhaupt aufrechterhalten haben.

Man wird daher *nicht* sagen können, dass Comenius in dieser gut 250 Jahre währenden Entwicklung einfach nur schulpädagogisch ›verkürzt‹ worden sei. Im 18. Jahrhundert spielte das theologisch-erbauliche Erbe des Comenius eine nicht unbedeutende Rolle; und im 19. Jahrhundert kam die im engeren Sinne wissenschaftliche Beschäftigung mit Comenius – seiner Biographie und seinem Werk – hinzu. Der damals nachhaltig einsetzende Aufschwung der Auseinandersetzung mit Comenius schuf damit bedeutsame Vorarbeiten, auf denen auch die Nachkriegscomeniologie der 1960er Jahre später nicht unerheblich fußen wird – auch wenn sie sich dieses nicht immer ausdrücklich eingestand.

2. Intermezzo: Comenius zwischen 1933 und 1945

2.1 Die Comeniusrezeption während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft liegt noch weitgehend im Dunklen. Doch spricht vieles dafür, dass man hier sehr umsichtig und vor allen Dingen sehr differenziert wird hinschauen müssen. Die Vorstellung etwa, dass Comenius vom nationalsozialistischen Regime *als Slave bekämpft* und in propagandistischer Verzerrung *als Deutscher vereinnahmt* worden sei (Korthaase, 2009, S. 200 f., 210 f.), lässt sich in dieser Pauschalität nicht aufrechterhalten. So wurde Comenius im Jubiläumsjahr 1942 überwiegend als ›Mähre‹ bezeichnet, ohne dass diese Tatsache negativ kommentiert worden wäre; und zugleich darf nicht vergessen werden, dass die Vereinnahmung als ›Deutscher‹, wo sie denn auftauchte, ausgerechnet auf den vielzitierten Herder zurückgriff, der ihn erstmals als einen Mann der deutschen Nation bezeichnet hatte.

Damit ist freilich nicht ausgeschlossen, dass der Zeitgeist auch in den Comeniusdeutungen sichtbare Spuren hinterließ. So finden wir in dieser Zeit etwa einen Aufsatz über den comenianischen Begriff der *Volkes*, der allerdings relativ problemlos an Vorarbeiten aus der Weimarer Republik anknüpfte (Schönebaum 1937). Auch eine Münchner Dissertation, die Comenius in die Geschichte der *Müterschulung* einordnet, kann ihren Zeitbezug kaum leugnen, ist aber aufgrund des Interesses, das die vergangenen Jahrzehnte am *Informatorium der Mutterschul* gehegt hatten, als solche ebenfalls nicht notwendig ungewöhnlich (Rahner, 1936, S. 7–10). Aufgearbeitet sind diese Zusammenhänge bis heute nicht. Mit pauschalisierenden Urteilen sollte man sich darum aber auch hier vorerst zurückhalten.

2.2 Es fiel in diese Zeit aber zumindest *ein* Ereignis, das für die Comeniusforschung insgesamt von herausragender Bedeutung werden sollte: nämlich die Auffindung des – längst verloren geglaubten – pansophischen Hauptwerkes des Comenius, der *Consultatio Catholica de rerum humanarum emendatione*, im Archiv der Hauptbibliothek des Franckeschen Waisenhauses in Halle durch Dmitrij Tschizewskij in den 1930er Jahren (Tschizewskij, 1972).

Dieser Fund hat in der Folgezeit viel Aufsehen erregt, und er war von viel zu internationaler Bedeutung, als dass er hier für die Geschichte der spezifisch deutsch-sprachigen Comeniusrezeption in Anspruch genommen werden dürfte. Dennoch ist der Fundort ein erneutes Indiz dafür, dass es bereits im 18. Jahrhundert über die im engeren Sinne *didaktischen* Rezeption hinaus auch ein *theologisch-pietistisches* Interesse an Comenius gegeben hatte. Zugleich wirft er aber auch die nicht minder interessante Frage auf, *warum* das Manuskript hier zuletzt *vergessen* wurde und *woran* das ursprüngliche Interesse an Comenius dann zuletzt dennoch *gescheitert* ist. Auch hier liegt noch vieles im Dunkeln. (Fortsetzung folgt)

Literatur

ADELUNG, Christoph Johann, 1785. *Geschichte der menschlichen Narrheit, oder Lebensbeschreibungen berühmter Schwarzkünstler, Goldmacher, Teufelsbanner, Zeichen- und Liniendeuter, Schwärmer, Wahrsager, und anderer philosophischer Unholden*. Leipzig: Weygand.

BEISSWÄNGER, Gustav, 1904. *Amos Comenius als Pansoph. Eine historisch-philosophische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.

BITTNER, Konrad, 1929, 1930. J. A. Comenius und G. W. Leibniz. *Zeitschrift für slavische Philologie*. 6 (1929), S. 115–145; 7 (1930), S. 53–93.

BÜHLER, Patrick, 2012. „Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben.“ Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. *Paedagogica Historica*. 48 (2012), S. 676–691.

COMENIUS, Johann Amos, 1966. *De emendatione rerum humanarum Consultationis Catholicae Pars Sexta, Panorthosia. De rerum humanarum emendatione Consultatio Catholica (Editio princeps)*. Tom. II, hg. v. Otokar Chlup, Prag 1966, S. 205/Sp. 356 –

S. 378/Sp. 695.

CRIEGERN, Hermann Ferdinand von, 1881. *Johann Amos Comenius als Theolog. Ein Beitrag zur Comeniusliteratur*. Leipzig & Heidelberg: C.F. Winter.

DOERFEL, Marianne, 1992. Zur Übernahme der Pädagogik des Comenius durch Paul Eugen Layritz. *Unitas Fratrum*. 32 (1992), S. 65–90.

DREWS, Peter, 1990. *Herder und die Slaven. Materialien zur Wirkungsgeschichte bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. München: Otto Sagner.

GEYER-KORDESCH, Johanna, 2000. *Pietismus, Medizin und Aufklärung in Preußen im 18. Jahrhundert. Das Leben und Werk Georg Ernst Stahls* (= Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung 13). Tübingen: Niemeyer. ISBN 978-3484810136.

GINDELY, Anton, 1855. *Über des Johann Amos Comenius Leben und Wirksamkeit in der Fremde. Sitzungsberichte der philosophischhistorischen Classe der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften XV (Separatdruck)*. Wien: Hof- und Staatsdruckerei.

HANSLIK, Erwin, 1920. Pansophia und Kulturforschung. In: PAQUET, Alfons, Hg. *Der Rhein als Schicksal oder: Das Problem der Völker*. Bonn: Cohen, S. 117–144.

HILD, Anne, 2018. „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945 (= *Erziehungswissenschaftliche Studien* 2). Göttingen: Universitätsverlag. ISBN 978-3-86395-357-7.

KORTHAASE, Werner, 1933. *Korthaase: Die Berliner internationale Comenius-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft und Volkserziehung (1891–1934)*. Berlin: Comenius-Zentrum der Humboldt-Universität.

KORTHAASE, Werner, 2009. Habent sua fata libelli. Das Schicksal des Hauptwerkes von J. A. Comenius. *Studia Comeniana Sedlcensia*. Bd. II, hg. v. Barbara Sitarska u. a. Siedlce: Wyd. Akademii Podlaskiej, S. 199–220. ISBN 978-83-7051-540-9.

KVACSALA, Johann, 1886. *Über J. A. Comenius' Philosophie insbesondere Physik*. Leipzig: Teubner.

KVACSALA, Johann, 1892. *Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*. Leipzig / Wien: Klinkhardt.

KVAČALA, Johannes, 1904. *Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts* Bd. 2 (= *Monumenta Germaniae Paedagogica* XXXII). Berlin: Hofmann & Comp.

LISCHEWSKI, Andreas, 2013. *Die Entdeckung der pädagogischen Mentalität bei Comenius. Zum Problem der anthropologischen Ermächtigung in der Consultatio Catholica*. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3506777874.

LISCHEWSKI, Andreas, 2019. „Die Schrift stellt dem Frieden die Wahrheit voran.“ Chancen und Grenzen comenianischer Irenik. *Comenius-Jahrbuch*. 27 (2019), S. 13–64. ISBN 978-3-89665-859-3.

MICHEL, Gerhard, 1973. *Schulbuch und Curriculum. Comenius im 18. Jahrhundert*. Ratingen: Henn.

MÜLLER, Walter, 1887. *Comenius. Ein Systematiker in der Pädagogik. Eine philosophisch-historische Untersuchung*. Dresden: Bleyl & Kaemmerer.

- NEBE, August, 1903. Art. »Comenius«. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Hg. v. Wilhelm Rein. Langensalza: Beyer, S. 909–922.
- PALACKÝ, F[rantišek], 1829. Ueber J. A. Comenius und seine Werke. *Monatsschrift der Gesellschaft des vaterländischen Museums* 3. Teil 1: S. 255–268, Teil 2: S. 330–343.
- RAHNER, Elisabeth, 1936. *Der Gedanke der Mütterschulung in seiner Entwicklung von Comenius bis zur Gegenwart*. (Diss. München), Freiburg im Breisgau: Förderer.
- RAUMER, Karl von, 1843. *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, Zweiter Theil*. Stuttgart: Samuel Gottlieb Liesching.
- RITZI, Christian, 1994. Comenianische Ideen verwirklichen. Der Beitrag der Leipziger Comenius-Bücherei zur Professionalisierung der Volksschullehrer. *Comenius-Jahrbuch*. 2 (1994), S. 37–52.
- SCHALLER, Klaus, 1962. *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SCHILLER, Herman, 1887. *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*. Leipzig: Reisland.
- SCHÖNEBAUM, Herbert, 1937. Der Versuch einer Volkslehre bei Johann Amos Comenius. *Ungarische Jahrbücher*. 17 (1937), S. 120–128.
- SCHWARZ, Friedrich Heinrich Christian, 1813. *Erziehungslehre (Vierten Bandes Zweyte Abtheilung)*. Leipzig: Göschen.
- STAEDKE, Hildegard, 1930. *Die Entwicklung des enzyklopädischen Bildungsgedankens und die Pansophie des J. A. Comenius*. Leipzig: Klinkhardt.
- TSCHIŽEWSKIJ, Dmitrij, 1972. Wie ich die Handschriften der Pansophie fand. In: Ders.: *Bohemica* (= Kleinere Schriften II). München: Fink, S. 215–222.
- WINKLER, Michael, 1994. Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: HORN, Klaus-Peter und WIGGER, Lothar, Hg. *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN 978-3892714682.
- WINTER, Eduard, 1955. *Die tschechische und slowakische Emigration in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte der hussitischen Tradition*. Berlin: Akademie-Verlag.
- WIRRER, Jan, 1996. Stereotypen über europäische Völker in Herders »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit«. *Germanoslavica*. 3 (1996), S. 107–131.
- ZIEGLER, Theobald, 1895. *Geschichte der Pädagogik (= Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen I.1)*. München: Beck.

Reflection of the Work of J. A. Comenius in Croatia¹

Štefka BATINIĆ^a

^a Croatian School Museum, Zagreb, Croatia

Introduction

A more noticeable interest in Comenius's work in Croatian pedagogic milieu was recorded at the end of 1850s, roughly ten years after the establishment of the first public teacher school in Zagreb in 1849. The first Croatian pedagogical journal *Napredak* appeared in 1859 and teacher associations were being established since mid-1860s with the purpose of organising, providing solidarity and educating their members. The last three decades of the nineteenth century were a period of emancipation, affirmation and systematic organisation of teacher education and position. Many pedagogical journals were launched and Croatian translations of European pedagogical texts published. That was the environment in which books by John Amos Comenius were also translated, having remained the only Croatian translations of his work so far. However, the first translation of one of his works has escaped the attention of Croatian historians of pedagogy and is not mentioned in any of the existing texts about Comenius in Croatia.

Translations of the works of John Amos Comenius in Croatia

The name of John Amos Comenius begins to appear in Croatian publications in the 1840s and 1850s. *Danica ilirska* weekly paper, published by Ljudevit Gaj in Zagreb in 1840, published a Croatian translation, in several parts, of a text from the Czech journal *Květy* on the contributions of Slavs to European civilisation, in which Comenius was mentioned as a "highly commendable educator and renovator of schools in a large part of Europe", whose pedagogical and educational achievements are "indeed of historical importance for the whole world" (*Danica ilirska*, 1840, p. 207). Ivan Filipović, a teacher, refers to Comenius in the *Neven* journal (1855, p. 27), writing the "pages for our fair sex" and in the same volume one of the first biographies of Comenius, the "early Slavic teacher", was published in Croatian language. In his short depiction of Comenius's life and work, author Milan Dimitrev² (1855, pp. 104–105) does not mention a fact of interest to Croatian readers, which has remained almost unnoticed in the pedagogical community so far, that the first translation of a Comenius's work into Croatian language had been published as early as 1842.

¹ This text is a result of research conducted within the project entitled "European Origins of Modern Croatia: Transfer of Ideas on Political and Cultural Field in 18th and 19th Centuries" (IP-2018-01-2539), financed by the Croatian Science Foundation.

² A pseudonym for Milan Bubanović.

A German-Croatian text of a shortened version of *World in Pictures* (*Orbis pictus*) by John Amos Comenius was published in the second edition of *Grammatik der illirischen Sprache*³ by Ignjat Alojzije Brlić⁴ printed in Zagreb in 1842, replacing a dictionary that was part of the first edition published in 1832. A note linked to the Croatian title, *Svjet u obrazih, od Ivana A. Komenskoga*, states the following:

The author of this small work, known by the name of Comenius, was a highly educated Slav who left a mark on an epoch, both in Czech literature and in mediaeval pedagogy. His “World in Pictures” was the first usable textbook in the Middle Ages, which is why it was soon translated into all European languages. The original, written in Czech, was illustrated, which explains the title.

The text includes 82 thematic units and its contents correspond to shorter versions of *Orbis pictus* published in the second half of the eighteenth and the beginning of the nineteenth century for the instruction of young people in the countries of Austro-Hungarian Empire.⁵ It was also published in the third edition of *Grammatik* in 1850. Its publication can be probably attributed to the merit of Bogoslav Šulek⁶, as indicated by a short note in *Kolo* literary journal (1842, p. 104) on the occasion of the publication of the second edition of *Grammatik der illirischen Sprache*:

This edition does not contain anything new, nothing that cannot be found in old Budimski, with the exception of a few small modifications by Mr Bogoslav Šulek, the proofreader of the work. The only significant novelty is that the said proofreader replaced the monotonous glossary with the notable “*svijet u obrazih*” by Comenius, translated into our language.

³ Full title: *Grammatik der illirischen Sprache, wie solche in Dalmatien, Kroatien, Slawonien, Bosnien, Serbien, und von der Illirien in Ungarn gesprochen wird.*

⁴ Ignjat Alojzije Brlić (1795–1855), Croatian author and linguist.

⁵ From the comparison with the German text, it is justified to assume that the trilingual edition (Latin-Hungarian-German) from 1793 could have been used as a template for the German-Croatian version of *Orbis pictus*, or, even more probably, the quadrilingual edition from 1798, in which “Slavic” text was added to the Latin-Hungarian-German one. A digitized edition from 1793 was used here, but that version of the book was published again later, and probably also earlier. There is a copy of the Latin-Hungarian-German edition in the Croatian School Museum, but we cannot date it with certainty since the front page and the first four pages are missing. The remaining part of the book corresponds to 1793 edition, with the full title (copied exactly from the title page) as: *ORBIS PICTUS, IN HUNGARICUM ET GERMANICUM TRANSLATUS, ET HIC IBIVE EMENDATUS.* = *A' VILAG LE-FESTVE. Magyarra fordítatott, és hellyel-hellyel meg-jobbíttatott Sz. J. által S. Patakon 1790-dik efzt. = Die Welt in Bildern. In die Ungarische und Deutsche Sprache übersetzt und hin und wieder verbessert.*

⁶ Bogoslav Šulek (Sobotište, Slovačka, 1816 – Zagreb, 1895), Croatian polyhistor, linguist, journalist and natural scientist of Slovakian origin.

Šulek, then a young man of 26, who came to Croatia from his native Slovakia in 1838, could be probably also credited with the Croatian translation⁷ of *Orbis pictus*. The *World in Pictures* without the pictures may have been better than the “monotonous glossary” from the first edition of the book, but it was still denied the attention it would have had in its integral form. Rather than a textbook for visual learning in its own right, it remained only an appendix at the end of a book.

The translation of *Orbis pictus* is hardly mentioned in Croatian pedagogical historiography. *Didactics* is the most often mentioned as the first translation of a work by John Amos Comenius into Croatian language, the publication which is connected with the development of professional and class dimensions of the teaching community, a process that had started in the mid-nineteenth century.

Organised forms of teacher training appeared in Croatia in the second half of the eighteenth century as part of the schooling system reforms in the Habsburg Monarchy. Pedagogical training of teacher candidates was based on Felbiger's *Methodenbuch* – a canonical manual that included all the know-how needed for teaching and school management. Pedagogical courses were the only organised form of teacher training up until the middle of the nineteenth century. The instructors transferred the basics of pedagogy to teacher candidates with the help of shortened versions of *Methodenbuch*, such as *Kern des Methodenbuches...* or *Kurzer Leitfaden zur vorgeschriebenen Lehrart...* (Batinić and Gaćina Škalamera, 2009). As there were no printed Croatian translations of those manuals, we can assume that the instructors running the teacher courses knew German and that they dictated the contents of the German manuals directly to the candidates in Croatian language, as indeed some preserved handwritten Croatian translations suggest. We have no confirmed insights into the reception of the pedagogical ideas of John Amos Comenius, and subsequently other pedagogues of the Enlightenment (Rousseau, Locke, Pestalozzi), in Croatia before mid-nineteenth century. Even though the library of the Croatian School Museum in Zagreb holds, alongside the omnipresent manuals by Felbiger and similar methodology manuals dating from the first decades of the nineteenth century, the works of European pedagogical classics published in the eighteenth or the first half of the nineteenth century⁸, the lack of their translation, as well as the lack of pedagogical textbooks and literature in Croatian language, indicates their highly limited reception.

The first printed textbooks on pedagogy in Croatian language were published in Buda in 1849 for the newly-founded teacher school in Zagreb. These were uncredited, compiled textbooks probably put together in the likeness of the pedagogical manuals used in the Habsburg Monarchy during the first half of the nineteenth century. We have, for instance, discovered

⁷ Zabož Budečki (probably a pseudonym for Vjenceslav Zabož Mařík), writing about Comenius and *Orbis pictus*, states that this valuable work “our Brlić translated several years ago now and published it in his grammar” (Budečki, 1859, p. 86).

⁸ For instance: six editions of *Orbis pictus* in the period between 1776 and 1838 (published in Vienna, Nuremberg and Prague), German edition of Rousseau's *Emile* and the works of Pestalozzi and Herbart.

that one of them – *Posebna znanost podučavanja (Didactica specialis)* – was actually a translation of the “Specielle Methodik” chapter from *Methodenbuch* by Joseph Peitl (Batinić, 2007). These practical textbooks in education and teaching do not reference specific pedagogues’ names, including Comenius, his name is not also explicitly mentioned in the first Croatian manual on pedagogy written primarily for catechism teachers by the priest Stjepan Ilijašević (*Obuka malenih ili Katechetika*, 1850).⁹ The first Croatian textbook on pedagogy that mentions the name of Comenius was *Gojitba i obća učba* (1867) by Stjepan Novotny¹⁰, a priest and pedagogy teacher at the School for teachers in Zagreb. Comenius is mentioned as a “man with our roots”, referring to his Slavic origin. One page was dedicated to him, while *Orbis pictus* and *Janua linguarum reserata* were mentioned among his works. The reference to Comenius ended with a statement that his principles were being increasingly better understood and applied.

Napredak, the first Croatian pedagogical journal that has been continuously published until the present, was first published in 1859. Its founders and publishers were teachers Ferdo Mlinarić, Ferdo Vuksanović, Vjenceslav Zabož Mařík and Stjepan Novotny, who was also the journal’s editor. During the second half of the nineteenth century, *Napredak* was the most important medium of professional communication of Croatian teachers. Since 1873, it has been published by the Croatian Pedagogical-Literary Assembly, a professional association that would play an important role in the class emancipation and professional affirmation of Croatian teachers.

During the first year of issuing the *Napredak*, the publication of parts of Comenius *Didactics* was already planned. However, one piece of news in *Narodne novine* daily paper surprised the ambitious teachers gathered around *Napredak*. On 22 November 1859, *Narodne novine* published the following as an exclusive “literary news”:

As we have learned, one of our younger authors is translating Comenius’s *Didactics*, that pearl among the texts on Slavic schooling. As we further learn, this excellent book shall be published by Messrs publishers of *Napredak* pedagogical journal, who shall give it to their annual subscribers as a present. We have no doubt that by this act they would acquire enormous gratitude from their readership and would also in a magnificent way show the public that they truly care about the development of our national schooling system. (P. L., 1859, p. 738)

The staff of *Napredak* were surprised by the announcement and considered it unsubstantiated and untrue. It is true, they said, that parts of Comenius’s *Didactics* were being translated in order to be published in *Napredak*, but that in no way meant the whole work was going

⁹ Vukasović (1986, p. 165) says of Ilijašević that the “author references J. A. Comenius, strongly advocates his visual teaching and other pedagogical and didactical principles”.

¹⁰ This was the first Croatian authored textbook on pedagogy, created for the teacher school in Zagreb. Comenius is mentioned on pp. 282–284.

to be printed on their expense and given to the subscribers. The published news was, they stated, pure *pium desiderium*, wishful thinking (*Napredak*, 1859, p. 80). Still, the news was probably not entirely unsubstantiated.

A biography of John Amos Comenius was published in *Narodna knjiga* calendar for 1860 edited by the teacher Ivan Filipović. It was authored by Zabož Bedečki (1859) and we can almost certainly assume that this was a pseudonym of Vjenceslav Zabož Mařík, a Croatian teacher of Czech origin who participated in all important activities of Croatian teachers in the second half of the nineteenth century – including the establishing of the first pedagogical journal, *Napredak*, the founding of teacher associations, the writing of expert articles and books. The author of the text supports the idea of translating *Didactics*¹¹, so when he exclaims “Oh, if we could only translate this didactics into our beloved language!” (Budečki, 1859, p. 87), the editor [Filipović] replies in the footnote “Well, why would we not be able to? It would only take some good will. Why would not you make a good deed and translate for us that literary gem by the great Slavic mind. Indeed, you could not endow a greater gift to our nation but to undertake this work and produce a translation” (Ibid.). We do not know for certain whether Zabož Budečki [Vjenceslav Zabož Mařík] had actually taken on this task. But we do know that another teacher had been working on the translation.

A collaborator of *Napredak*, signed by the initial P (1860, pp. 101–104) supported the efforts to translate *Didactics*, repeated the exclamation of Comenius’s biographer and listed arguments in favour of such work:

Oh, if we could only translate this didactics into our beloved language!¹²
If teachers could see it, they would realise the importance and value of their calling and, elated with the national spirit, of which Comenius was so proud and which he emanated, they would embrace their home, their language, welcome the youth entrusted to them and use all possible means to transform the innocent youths into virtuous, pious and learned people, making them into members of the humankind who are the pride and joy of the church and the homeland.

However, the enthusiasm is not unreserved. The author of the article goes on to ask how exactly the work should be translated – whether it should be completely in line with the Czech edition from 1849 or adapted to the circumstances in the country. The latter would, he considers, be necessary because to give the Croatian people a book that “in several places

¹¹ We do not know to which edition of *Didactics* he referred – Czech or Latin. He probably referred to the Czech edition (*Jan Amos Komenského Didaktika*) from 1849, which was published in Croatian translation in 1871 indeed.

¹² At this point in the footnote, the editor of *Napredak* leaves a message for the author of the text: “There is no hurry, be patient. It is being translated right now and will be ready in a few months; we are only worried by this question: who can cover the printing costs?”.

explicitly radiates the spirit of the ominous revolutionaries of the times, and to think and claim that such dangerous places would not harm the stability and unflinching faith of Croatian people, would be like throwing a bunch of arrows into a mass of people and hope no one gets hurt” (P, 1860, p. 102). Nevertheless, the author continues, it would be a great pity not to give Croatian teachers the opportunity to use *Didactics*, “that precious gem of Slavic spirit, which only has to be adjusted to our taste and to our liking prepared” (Ibid.), and that could be achieved by translating the entire book and leaving out those places that are not in line with the catholic principles, or by retaining only the main sections, or by translating the whole text and adding notes and explanations to those “particular dangerous places” (Ibid.).¹³

The author of the *Napredak* article, signed with the initial P (the yearly index lists A. P.) was probably the teacher Andrija Pakšec. He was the author of the translations of segments from *Didactics* that *Napredak* was publishing during 1860 and 1863. *Napredak* (1861) enthusiastically announced that its readers holding the annual subscription for the third volume of the journal will be offered a translation of *Didactics* in 12–14 sheets at half price, the amount of which was to be announced at a later date. It seems that this did not happen because almost two years later, on several occasions during 1863, *Narodne novine* daily paper published a fairly large text with a call to subscription, in which Pakšec quotes an entire paragraph from the biography of Comenius (published in *Narodna knjiga* calendar for 1860), adding that he had initially decided, motivated by the fact that Croatian teachers have few books for guidance and support, to translate several chapters of *Didactics* into Croatian, but then managed to translate the entire book, which he intends to print provided he gets a sufficient number of subscribers. He therefore called on all patriots and primary school teachers, for whom the book was primarily intended, to support him by taking out a subscription and promised to add Comenius’s biography with a photograph to the translation if he gets sufficient number of subscribers. Due date for subscriptions was 15 October 1863 (Pakšec, 1863). We do not know how many interested subscribers responded to the call, but probably not enough of them since the book was not published as announced, but eight years later.

Croatian Pedagogical-Literary Assembly, a professional association of progressive Croatian teachers, was established in Zagreb in 1871. In the same year, they convened the General assembly of teachers of Croatia and started the publishing industry. The first book published in the Pedagogical Library series was *Didactics* by John Amos Comenius.¹⁴ It was expected

¹³ An article by France Ostanek “Jan Amos Komenski kod Slovenaca” (John Amos Comenius in Slovenia) also makes it clear that this attitude towards Comenius was not unusual. Ostanek mentions an article by Bishop Anton Mahnič commemorating the international tercentenary celebration of Comenius’s birth, which gives Comenius credit in the area of school reforms, but also expresses doubts from the Catholic point of view, since Comenius was a heretic and had shown animosity towards Austria (Ostanek, 1970, p. 169).

¹⁴ This is a translation of the next Czech edition: *Jana Amosa Komenského Didaktika*. W Praze: W Kommissí u Řiwnáče, 1849.

to be printed before the opening of the General assembly (21 and 22 August 1871) that had brought together around 1000 teachers, but according to a short note in *Napredak* (1871, p. 104), it did not happen. Instead, the book was published several days after the end of the assembly, so the teachers who attended the assembly, and had previously subscribed, could not collect it in person. It would have been expected that *Napredak*, as the leading pedagogical journal, published a longer review of this edition immediately after the book had been published. That happened only in the issue dated 1 March 1872.¹⁵ An anonymous author (signed by the letter “ć”, often used by Croatian teacher Ivan Filipović) says at the beginning of his review that he had been waiting long for some of the Croatian literary men to appraise the work that is “the gem of the wise Comenius”, but he had not seen it yet, and besides, it seemed to him that the work that the entire intellectual Europe treasures was being ignored on purpose (ć, 1872, p. 1).

It is also interesting that the name of the translator was not stated, so we can only assume that this was the previously mentioned translation by Andrija Pakšec since the Croatian Pedagogical-Literary Assembly had had little time to prepare the book for printing. It is also possible that the translation done by Pakšec was finalized and supplemented by somebody else, so it was not thought necessary to reference his name. The third possibility is that *Didactics* was translated from Czech by Vjenceslav Zabož Mařík, as Ivan Filipović suggested back in 1859. The Assembly ensured that the review on Comenius’s activity, written by Jan Karel Škoda and already published in *Napredak* in 1870, was also translated and added to the book. By publishing the *Didactics*, this association of teachers established itself as a publisher of pedagogy-related literature, having by the end of the nineteenth century published translations of several other European classics of pedagogy (Rousseau, Pestalozzi, Locke, Rabelais and others).

Starting from April 1871, *Školski prijatelj* journal also published, in several parts, the segments of *Didactics* translated by Pakšec, but did not mention the book after its publication in early September.

In 1886, the Croatian Pedagogical-Literary Assembly published *Informatorium za školu materinsku* (*Informatorium školy materskéj*). On this occasion, the translator’s name was displayed on the front page: “translated from the Czech original by Vjenceslav Zabož Mařík”. This was the 18th book in the publishers’ series entitled *A Library for Teachers* (initially *Pedagogical Library*). It was translated from a Czech edition dating from 1858. The publisher’s editorial states, among other things, that it will be clear to everyone reading the book “that Comenius had laid the foundation stone of all present-day nursery (preschool) training and that Fröbel only systematized and practically realised what the great mind of Comenius had thought of and outlined two hundred years earlier. The only basic difference between Comenius and Fröbel is in Comenius’s idea that every mother should take the role of a nursery teacher for her children, which is also more natural, while Fröbel transposed that

¹⁵ The journal was not issued in January and February.

role onto specially paid persons, so that mothers could have more carefree time or do other work” (Comenius, 1886, pp. VII–VIII). The book was printed in 2000 copies.

The third and so far the last translation and generally the last edition of a work of Comenius in Croatian language – *Velika didaktika (Magna Didactica)* – came out in 1900, also published by the Croatian Pedagogical-Literary Assembly. The book was translated from Latin by a secondary school teacher Julije Golik on the basis of an edition published in 1894 by Siegismund and Volkening in Leipzig¹⁶. In the foreword, Golik says that the French are proud of their Rousseau, Germans of their Pestalozzi, the English of their Locke, and Croats, although without such shiny stars in the sky of pedagogy, can still as Slavs be proud of Comenius. The Croatian Pedagogical-Literary Assembly therefore decided, after the first translation of Comenius *Didactics* had been distributed, that “Croatian primary school teachers have ‘their’ Comenius in a new attire” (*Napredak*, 1901, pp. 50–51).

There were no new translations of Comenius’s pedagogical works into Croatian in the twentieth century. It should be noted that Serbian translations of *Orbis pictus* (Belgrade, 1913, 1932), *Velika didaktika (Didaktika magna)* (Belgrade, 1954 and 1967) and *Materinska škola (Informatorium školy materske)* (Belgrade, 1946, 1980) were available to the professional community in Croatia. *Velika didaktika* was issued by the Union of Pedagogical Societies of Yugoslavia, while the supporting text about Comenius and was written by a Slovenian pedagogue Vlado Šmidt.

Croatian translation of John Amos Comenius’s poem *Život naš je samo putovanje (Život náš na světě jen pout)*, poetically rendered by Dubravka Dorotić Sesar, was published in the book *Zlatna knjiga češkoga pjesništva* (Zagreb, 2003).

Books and articles about Comenius in Croatia

In their discussions published during the nineteenth century in pedagogy journals *Napredak* (1859–), *Školski prijatelj* (1868–1876), *Hrvatski učitelj* (1877–1895), Croatian teachers regularly refer to Comenius. Apart from notes and biographical texts already mentioned, Comenius was mostly written about on occasions of important anniversaries of birth or death. As a way of marking the bicentennial of Comenius’s death, the pedagogical journal *Napredak* (1870), the literary journal *Vienac* (1871) and the daily paper *Obzor* (1871) published articles on Comenius. In celebration of the tercentennial of his birth, the Croatian Pedagogical-Literary Assembly published the book entitled *Život i rad Ivana Amosa Komenskoga (Komenskeho život a práce)* (1892), written by Josef Klika and translated from Czech by Vjenceslav Zabož Mařík, who later that year prepared and himself published a booklet for young people *Jan Amos Komenský, veliki učitelj naroda*, based on Klika’s book.

¹⁶ In the Foreword, the translator says: “I must note that I have translated according to the following edition: J. A. Comenii Magna Didactica. Ex editione Amstelodamensi anni 1657. omnes libros didacticos complectente nunc primum separatim edidit Fridericus Carolus Hultgren. Lipsiae Sumpt. Sigismund et Volkening 1894.” (Komenský, 1900, p. 6).

In 1892, Croatian teachers organised celebrations in tribute to Comenius in their teachers' associations across the country. The celebration organised by the teachers of Zagreb was attended by the Ban of Croatia Khuen-Héderváry and the principal of the Department of Worship and Teaching, Izidor Kršnjavi (Kobali, 1892), while the teachers of Osijek published a text entitled *Uspomeni Jana Amosa Komenskoga i tristogodišnjici njegova rođenja posvećuje Učiteljsko društvo „Zajednica“ u Osijeku* (“Dedicated to the memory of Jan Amos Comenius and the tercentennial of his birth by the Teachers' association *Zajednica* in Osijek”). Alongside the editors Marijan Vuković (1892) and Dragutin Hirc (1892), appropriate shorter texts about the life and work of Comenius were written by about a dozen other teachers. During the celebrations of 1892 anniversary, Comenius was again the subject of texts in refereed journals (*Napredak*, *Hrvatski učitelj*, *Škola* and *Pedagogijski glasnik*), as well as in weekly and daily newspapers (*Dom i svijet*, *Narodne novine*). The authors of discussions and contributions on Comenius in the second half of the nineteenth century included Vjekoslav Dominković (1892), Ljudevit Dvorniković (1892), Josip Horvat (1892) and others. Comenius also claimed notable space in the first Croatian *History of Pedagogy* written by Stjepan Basariček (1881).

The anniversaries of Comenius's birth and death were marked in Croatia in the twentieth century as well. On the occasion of the 250th anniversary of his death, during 1920, the pedagogical journals *Nastavni vjesnik* (Matičević, 1920) and *Napredak* (Ivan Amos Komenský, 1920) wrote about Comenius, with *Napredak* also reporting on the Assembly meeting of teachers of Zagreb dedicated to Comenius in 1938 (Skupština..., 1938). Five Croatian pedagogues (Dragutin Franković, Vladimir Mužić, Mihajlo Ogrizović, Pero Šimleša and Ante Vukasović) presented their papers at the “Comenius and Contemporaneity” symposium organised by the Union of Pedagogical Societies of Yugoslavia in 1970 and the papers were published in a themed issue of the Belgrade journal *Pedagogija* (1970).

In November 1968, the Croatian School Museum in Zagreb hosted an exhibition entitled *Život i djelo J. A. Komenskog* (Life and Work of J. A. Comenius), and in 1992 presented *Jan Amos Komenský – učitelj naroda* (Comenius – Teacher of the People), an exhibition that toured to Daruvar in the same year, where the 400th anniversary of Comenius's birth was celebrated, alongside the bicentennial of Czech people settling in Croatia and the 70th anniversary of the Czech Elementary School bearing the name of Jan Amos Comenius since 1926. Apart from the mentioned exhibition, organised through the cooperation with the Embassy of Czech and Slovak Federative Republic, the 400th birth anniversary of Comenius was also celebrated by commemorative programmes in several Croatian towns (Bjelovar, Rijeka, Split, Zadar), with the central celebration taking place in Zagreb, where an academic convention entitled “Jan Amos Komenský u ozračju suvremene znanosti i culture” (“Jan Amos Comenius in Milieu of Contemporary Science and Culture”) was organised by the Croatian Pedagogical-Literary Assembly in June 1992 (Vukasović, 2007). Several presenters (Ante Vukasović, Ivan Dumbović, Jasminka Ledić and Mate Zaninović) published their papers in *Napredak* journal

(1992, no. 3), while Ivan Dumbović, Vlatko Previšić and Vedrana Spajić-Vrkaš published their in *Umjetnost i dijete* (1992, nos. 2/3). Elizabeta Serdar and Ivan Vavra published their texts on Comenius in the annual book of the Croatian School Museum – *Anali za povijest odgoja* (*Annals for the History of Education*) (1992). Ante Vukasović has written several articles on Comenius and a book, *Jan Amos Komenský i Hrvati* (Split, 2007), in which a chapter with the same title deals with the reception of Comenius in Croatia, while the other two chapters give a short overview of his life and work, as well as a review of the international academic symposium on Comenius held in Bratislava in 2000 that focused on exploring the significance of Comenius for the third millennium.

From mid-nineteenth century until today, Croatian authors have published about 200 shorter or longer texts and scholarly discussions on Comenius, with Mirko Lukaš and Emerik Munjiza among the most recent contributors, writing in *Život i škola* (2014). The name of J. A. Comenius can be found in all Croatian textbooks on pedagogy and historical overviews of pedagogy.

Conclusion

The interest of Croatian teachers and pedagogues in Comenius and the implementation of his ideas into the theory and practice of pedagogy can be discerned around the middle of the nineteenth century, when first teacher schools were founded and first journals on pedagogy started coming out, and it became more intensive after 1870s when the social class of teachers started establishing itself and achieving the status of a relevant professional community, learning about the heritage of European classics of pedagogy. Comenius was undoubtedly the first among those, as an unquestionable pedagogical authority, but also as somebody “with our roots”, as Croatian teachers enthusiastically claimed him due to his Slavic origin. The need for such identification is understandable if we consider the context of social and political circumstances in the Austro-Hungarian Monarchy in the second half of the nineteenth century when the idea of pan-Slavic connectedness and solidarity was particularly strong in the field of culture and education. Croatian and Czech teachers were closely connected. The former would go to Prague to be educated (Skender Fabković, Bartol Fancelj, Ljudevit Modec) and return to Croatia enriched with valuable experience and new acquaintances, and the latter would come from the Czech lands to Croatia, achieving great success in their work, so there were, for instance, even four teachers of Czech origin (three male teachers and one female teacher) involved in the formation of the Croatian Pedagogical-Literary Assembly – Vjenceslav Zabož Mařík, Anton Truhelka, Sebald Cihlar and Marija Fabković (née Frechova). There is no doubt that such historical context influenced the reception of Comenius’s works in Croatia and that Comenius was the connecting thread both in the field of pedagogy and in the struggle for national identity.

Works of J. A. Comenius published in Croatia:

- (1842) Die Welt in Bildern = Svjet u obrazih. In: *Grammatik der illirischen Sprache* / Ignaz Al. Berlić [Ignjat Alojzije Brlić], pp. 260–306. Agram [Zagreb]: Verlag bei Franz Suppan.
- (1871) *Didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-sknjiževni sbor.
- (1886) *Informatorijum za školu materinsku*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-sknjiževni sbor.
- (1900) *Velika didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-sknjiževni sbor.
- (2003) Život naš je samo putovanje (Život náš na světě jen pout). In: *Zlatna knjiga češkog pjesništva*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske. ISBN 953-185-088-7.

Bibliography

- Anali za povijest odgoja*, 1992. Vol. 1, No 1.
- BASARIČEK, Stjepan, 1881. *Povijest pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-sknjiževni sbor.
- BATINIĆ, Štefka, 2003. Felbigerov Methodenbuch u Hrvatskoj. *Metodika*. Vol. 4, No. 7(2), pp. 224–233.
- BATINIĆ, Štefka and GAĆINA ŠKALAMERA, Sonja, 2009. *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849–2009*. Zagreb: Hrvatski školski muzej. ISBN 978-953-7262-12-9.
- BRILIĆ, Ignjat Alojzije, 1842. *Grammatik der illirischen Sprache*. Agram [Zagreb]: Verlag bei Franz Suppan, p. 260.
- BUDEČKI, Zboj [MAŘIK, Vjenceslav Zavoj], [1859]. Amos Komenský. In: *Narodna knjiga: koledar za prestupnu godinu 1860*. Zagreb: Dragutin Albrecht. pp. 81–88.
- Ć. [FILIPOVIĆ, Ivan], 1872. Jana Amosa Komenskoga „Didaktika“. *Napredak*. Vol. 13, No 1, pp. 1–3.
- Danica ilirska*, 1840. Vol. 6, No 52, p. 207.
- DIMITREV, [BUBANOVIĆ] Milan, 1855. Jan Amos Komenský: praučitelj slavenski. *Neven*. Vol. 4, No. 7, pp. 104–105.
- DOMINKOVIĆ, Vjekoslav, 1892. Komenský i prirodopisna obuka. *Napredak*. Vol. 33, No. 9–10, pp. 133–137, 152–155.
- DUMBOVIĆ, Ivan, 1992. Jan Amos Komenský i problemi utemeljenja pedagogije. *Napredak*. Vol. 133, No. 3, pp. 354–359.
- DUMBOVIĆ, Ivan, 1992. Jan Amos Komenský. *Umjetnost i dijete*. Vol. 24, No. 2–3, pp. 109–114.
- DVORNIKOVIĆ, Ljudevit, 1892. Komenský i današnja pedagogija. *Napredak*. Vol. 33, No. 11–13, pp. 165–170, 181–185, 197–200.
- FILIPOVIĆ, Ivan, 1855. Listovi za naš krasni spol. *Neven*. Vol. 4, No. 2, pp. 23–29.
- FRANKOVIĆ, Dragutin, 1970. Konceptija sistema obrazovanja i odgoja kod Komenskoga. *Pedagogija*. Vol. 8(24), No. 1, pp. 68–79.
- HIRC, Dragutin, 1892. Crtice o Komenskom. In: *Uspomeni Jana Amosa Komenskoga i tristagodišnjici njegova narodjenja*. Osijek: Učiteljsko društvo „Zajednica“ u Osijeku, pp. 15–17.

- HORVAT, Josip, 1892. Religija i nadbožnost u odgojnom sustavu Jana Amosa Komenskoga. *Hrvatski učitelj*. Vol. 16, No. 10–12, pp. 145–150, 163–167, 178–179.
- Ivan Amos Komensky, 1920. *Napredak*. Vol. 61, No. 8–10, pp. 149–151.
- Kolo: članci za literaturu, umjetnost i narodni život*, 1842. Vol. 1, p. 104.
- KLIKA, Josef, 1892. *Život i rad Ivana Amosa Komenskoga*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, p. 176.
- KLIKA, Josef, 1892. *Jan Amos Komenský, veliki učitelj naroda: za hrvatsku mladež priredio Vjenceslav Zabož Mařík*. Zagreb: [Vjenceslav Zabož Mařík], 36 p.
- KOBALI, Milan, 1892. Proslava 300-godišnjice rođenja ped. velikana Jana Amosa Komenskoga u g. gradu u Zagrebu. *Napredak*. Vol. 33, No. 10, pp. 161–164.
- KOMENSKI [KOMENSKÝ], Jan Amos, 1946. *Materinska škola*. Beograd: Prosveta, 60 p.
- KOMENSKI [KOMENSKÝ], Jan Amos, 1954. *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, 286 p.
- [KOMENSKÝ, Jan Amos], 1932. *Svet u slikama*. Beograd: Izdavačka knjižara Gece Kona, 322 p.
- LEDIĆ, Jasminka, 1992. Vrijeme Jana Amosa Komenskog. *Napredak*. Vol. 133, No. 3, pp. 360–364.
- LUKAŠ, Mirko and MUNJIZA, Emerik, 2014. Education System of John Amos Comenius and its Implications in Modern Didactics. *Život i škola*. Vol. 60, No. 31(1), pp. 32–44.
- MATIČEVIĆ, Stjepan, 1920–1921. J. A. Komenský i pedagogijska sadašnjost. *Nastavni vjesnik*. Vol. 29, No. 5–6, pp. 198–201.
- MUŽIĆ, Vladimir, 1970. Misli Komenskog u svjetlu programirane nastave. *Pedagogija*. Vol. 8(24), No. 1, pp. 118–128.
- Napredak*, 1859. Vol. 1, No. 5, p. 80.
- Napredak*, 1861. Vol. 2, No. 24, p. 390.
- Napredak*, 1871. Vol. 12, No. 13, p. 104.
- Napredak*, 1901. Vol. 42, No. 3, pp. 50–51.
- Napredak*, 1992. Vol. 133, No. 3.
- NOVOTNY, Stjepan, 1867. *Gojitba i obća učba: učevna knjiga za kralj. učiteljišta u našoj domovini*. Beč: C. kr. naklada školskih knjiga, 297 p.
- OGRIZOVIĆ, Mihajlo, 1970. J. A. Komenski u Hrvatskoj: bibliografija prijevoda radova J. A. Komenskog u Hrvatskoj i različitih prikaza i rasprava o njegovu pedagoškom značenju. *Pedagogija*. Vol. 8(24), No. 1, pp. 180–185.
- OSTANEK, France, 1970. Jan Amos Komenski kod Slovenaca. *Pedagogija*. 1970, Vol. 8(24), No. 1, pp. 162–171.
- P. [Pakšec, Andrija], 1860. Didaktika A. Komenskoga. *Napredak*. Vol. 1, No. 7, pp. 101–104.
- PAKŠEC, Andrija, 1863. Poziv na predbrojenje „Didaktike“ A. Komenskoga. *Narodne novine*. Vol. 29, No. 202, p. 811.
- P. L. Književna vijest, 1859. *Carsko-kr. službene narodne novine*. Vol. 25, No. 267, p. 738.
- PREVIŠIĆ, Vlatko, 1992. Škola stvaralaštva J. A. Komenskoga. *Umjetnost i dijete*. Vol. 24, No. 2–3, pp. 115–119.

- SERDAR, Elizabeta, 1992. Tragovi materinske škole Jana Amosa Komenskoga u hrvatskoj predškolskoj pedagogiji. *Anali za povijest odgoja*. Vol. 1, pp. 87–91.
- Skupština zagrebačkog učiteljstva u spomen J. A. Komenskoga, 1938. *Napredak*. Vol. 79, No. 6, p. 285.
- SPAJIĆ-VRKAŠ, Vedrana, 1992. Orbis sensualium pictus: ilustrirana enciklopedija J. A. Comeniusa. *Umjetnost i dijete*. Vol. 24, No. 2–3, pp. 121–128.
- ŠIMLEŠA, Pero, 1970. Odnos Komenskog prema formalizmu znanja učenika. *Pedagogija*. Vol. 8(24), No. 1, pp. 104–112.
- ŠMIDT, Vlado, 1954. Jan Amos Komenski. In: KOMENSKI, Jan Amos. *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, pp. IX–XXXIII.
- Umjetnost i dijete*, 1992. Vol. 24, No. 2–3.
- Uspomeni Jana Amosa Komenskoga i tristagodišnjici njegova narodjenja*, 1892. Osijek: Učiteljsko društvo „Zajednica“ u Osijeku, 19 p.
- VAVRA, Ivan, 1992. Jan Amos Komenský i hrvatski pedagoški udžbenici i metodički priručnici 19. stoljeća. *Anali za povijest odgoja*. Vol. 1, pp. 75–85.
- VUKASOVIĆ, Ante, 2007. *Jan Amos Komenský i Hrvati*. Split: Naklada Bošković, 130 p. ISBN 978-953-263-031-2.
- VUKASOVIĆ, Ante, 1992. Jan Amos Komenský – život i djelo dostojni čovjeka. *Napredak*. Vol. 133, No. 3, pp. 344–353.
- VUKASOVIĆ, Ante, 1986. Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. Vol. 12, No. 1–2, pp. 163–175.
- VUKASOVIĆ, Ante, 1970. Vizija pansofije u Komenskog. *Pedagogija*. Vol. 8(24), No. 1, pp. 47–54.
- VUKOVIĆ, Marijan, 1892. Život i djelovanje J. A. Komenskoga. In: *Uspomeni Jana Amosa Komenskoga i tristagodišnjici njegova narodjenja*. Osijek: Učiteljsko društvo „Zajednica“ u Osijeku, pp. 4–6.
- ZANINOVIĆ, Mate, 1992. „Svijet osjetilnih stvari u slikama“ Jana Amosa Komenskog. *Napredak*. Vol. 133, No. 3, pp. 365–372.

DISCUSSION:

Herbart über die *ars studendi*¹

Dariusz STĘPKOWSKI^a

^a Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Faculty of Education, Republic of Poland

Einleitung

Es kommt nicht oft vor, dass ein Hochschullehrer so viel Aufmerksamkeit der Tätigkeit des Studierens widmet, wie es bei Herbart der Fall war. Diese Beobachtung gilt insbesondere den früheren Schaffensperioden des in Oldenburg geborenen Klassikers der Philosophie und Pädagogik. In seiner Schweizer Zeit als Hauslehrer und in seiner ersten Göttinger Zeit entstanden zwei Abhandlungen, die bereits in ihren Titeln auf die hier zu erörternde Frage hinweisen: *Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium* (1798/1887a) und *Über philosophisches Studium* (1807/1887b). Das Jahrzehnt, das die Entstehung beider Texte trennt, war eine Phase intensiver wissenschaftlicher und schriftstellerischer Aktivität Herbarts, in der sich die meisten seiner pädagogischen Grundideen herauskristallisierten und in den folgenden Schriften ihren Niederschlag gefunden haben: die Abhandlung über *Pestalozzis ABC der Anschauung* (1802), die *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806/1887c), und die *Allgemeine praktische Philosophie* (1808/1887d).

Herbarts Verhältnis zum Studieren lässt sich nicht trennen von seiner Tätigkeit als Universitätslehrer, auf die vor kurzem wieder aufmerksam gemacht wurde (vgl. Goubet und Bolle [Hrsg.], 2018). In diesem Beitrag wird jedoch versucht, Herbarts Idee der *ars studendi* von einer anderen Seite her zu bestimmen. An die Tätigkeit des Studierens wird im Zusammenhang mit dem Herbarts Grundkonzept des erziehenden Unterrichts angegangen. Aufgrund dessen, dass „die Herbartsche Pädagogik zur Volksschulpädagogik im Deutschland der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde“ (Ebert, 2009, S. 157), ist seine Lehre vom Unterricht, der zugleich erzieht und bildet, auf die Didaktik des unteren und mittleren Schulwesens reduziert worden (Coriand, 2017, S. 17–18). Dies hat zu Folge, dass man ihr keine Bedeutung in dem hochschulischen Bereich beigemessen hat. Diese schuldidaktische Engführung hat neuerdings Dietrich Benner (2020, S. 29 ff., 200 ff.) versucht zu überwinden, indem er Herbarts Urkonzept in den Rahmen der Bildung durch Wissenschaft hineingestellt und diskutiert hat.

Die präsentierten Überlegungen beinhalten drei Teile. Der erste Teil skizziert Herbarts Position zu Fragen der akademischen Bildung und ordnet diese in die Problemgeschichte der

¹ Der hier erscheinende Text wurde bereits herausgebracht in der polnischen Sprache unter dem Titel „Herbart o sztuce studiowania“ in der Zeitschrift „Przegląd Historyczno-Oświatowy“, Nr. 1–2 (2020), S. 61–77. DOI: 10.17460/ PHO_2020.1_2.04.

Bildung durch Wissenschaft ein. Der zweite Teil referiert Herbarts Konzeption für das philosophische Studium und zeigt, dass dieses sich nicht auf die Philosophie als akademische Fachwissenschaft einengt, sondern aus Herbarts prinzipieller Überzeugung zu Aufgabe hat, in jedem Studierenden die Grundlagen für sein durch die Theorie reflektiertes Handeln vorzubereiten. Der dritte und letzte Teil fragt nach der Bedeutung, die Herbart dem akademischen Studium für die Bildung des Einzelnen und die Entwicklung der Gesellschaft zugewiesen hat.

1. Herbart als Hochschulbildungskritiker

Vor fast drei Jahrzehnten hat Dietrich Benner (1993, S. 19) die These aufgestellt, Herbart sei ein „Neuhumanist und Außenseiter der Preußischen Schulreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts“ gewesen. Die Bezeichnung „Außenseiter“ bezieht sich auf die Beteiligung Herbarts an den Reformen, die sowohl auf der Ebene des mittleren als auch des höheren preußischen Schulsystems von Wilhelm von Humboldt eingeleitet wurden. Während der erste dieser Bereiche ziemlich gut wissenschaftlich bearbeitet worden ist, ist der zweite immer noch ein blinder Fleck.

Benners Bezeichnung Herbarts als „Außenseiter“ meint nicht, dass sich dieser an der öffentlichen Diskussion über die Richtung der Preußischen Bildungsreform nicht beteiligt habe. Im Gegenteil, Herbart artikulierte mehrfach deutlich seine Position, die dem absolutistischen Staat die Kompetenz absprach, die allgemeine Bildung der Untertanen von Staats wegen inhaltlich zu normieren. Hierzu merkt Benner (1993, S. 26) an:

„Darin, daß der absolutistische Staat nicht befugt sei, eine über die Schranken der überkommenen Ständegesellschaft hinausführende, nicht an der gesellschaftlichen Brauchbarkeit der Einzelnen, sondern an der allseitigen Bildung aller Individuen ausgerichtete Erziehung zu institutionalisieren, stimmt Herbart mit Humboldt völlig überein“.

Ist Herbart auch dem Kreis der Neuhumanisten anzurechnen wie Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und Albert Süvern, die sowohl die theoretischen Grundlagen der Reform ausgearbeitet als auch sie dann ins Leben umgesetzt hatten? Nach D. Benner trifft der Begriff „Neuhumanist“ auch auf Herbart zu. Hierfür führt er aus:

„Was Herbart als Neuhumanisten auszeichnet, ist, daß er an Humboldts These, ‚soll die Erziehung [...], ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu erteilende bürgerliche Formen, Menschen bilden: So bedarf es des Staates nicht‘, ‚öffentliche Erziehung scheint [...] daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß‘ [...], auch zur Zeit der Preußischen Schulreform festgehalten hat“ (Benner, 1993, S. 26–27).

Als weitere Bestätigung für Herbarts neuhumanistische Orientierung darf noch an sein langjähriges Engagement für die Entwicklung der Gymnasialbildung in Ostpreußen erinnert werden, auf die er als Vorsitzender der Wissenschaftlichen Deputation, eines von Humboldt geschaffenen unabhängigen Gremiums zur Umsetzung von der Schulreform, maßgeblich

Einfluss nahm. Auch sei daran erinnert, dass Herbart in Königsberg eine kleine Experimentalschule gegründet und diese ein Vierteljahrhundert nahezu allein gestaltet hat, was erst in der jüngsten Zeit in den Blick genommen und gewürdigt wurde (Lorenz, 2014; Benner, 2020, S. 39–40).

Die angeführten Fakten zeugen zweifellos von Herbarts Nähe zu neuhumanistischen Vorstellungen. Diese hinderte ihn jedoch nicht daran, die gewisse Ansichten der führenden Autoritäten seiner Zeit zu kritisieren und manchmal sogar offen abzulehnen. Und hierauf ist zurückzuführen, dass Herbart nicht nur neuhumanistische Ideen stützte, sondern auch eine eigene Wirksamkeit als Außenseiter der Preußischen Schulreformen entwickelte. Diese Rolle nahm Herbart nicht zufällig ein; er nahm sie vielmehr mit vollem Bewusstsein und aus theoretisch begründeten Überzeugungen auf sich. Einige diese theoretischen Überzeugungen gingen aufs Engste mit Herbarts Ansichten bezüglich des akademischen Studiums zusammen.

Bei der problemgeschichtlichen Einordnung der Position Herbarts nehme ich noch einmal Bezug auf D. Benner. In seinem Artikel *Bildung und Wissen* analysiert dieser „das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung“ (Benner, 2007, S. 195) aus der Perspektive einer Antinomie der europäischen Wissenschaften, in der sich zwei heterogene Wissenschaftsauffassungen kreuzen und in Widerstreit zueinander geraten. Der eine Pol der antinomischen Beziehung geht von dem vormodernen Verständnis von Wissenschaft als einem Wissen um die teleologische Ordnung der Wirklichkeit aus, der andere ist aufs innigste mit der Expansion des experimentellen Verfahrens der rechnenden Naturwissenschaften und des modernen szientistischen Wissens verbunden (vgl. Benner, 2007, S. 196 ff.). Nach D. Benner sind aus der Spannung zwischen den beiden Polen zwei Modelle der akademischen Ausbildung hervorgegangen, die den Versuch unternahmen, Wissenschaft und Bildung auf neue Weise zu verbinden, nachdem die alteuropäische Form einer teleologischen Wissenschaft ihre bildende Bedeutung verloren hatte.

Der Ahnherr des ersten Modells war Wilhelm von Humboldt. Ausgehend von der neuhumanistischen Überzeugung, dass philosophisches Wissen für die volle Entfaltung der Menschennatur unverzichtbar ist, schlug er vor, die Universität zu einem Ort zu entwickeln, an dem „die Philosophie allgemeinbildende Qualität entfalten kann“ (Benner, 2007, S. 204). D. Benner hat Humboldts Programm kurz und treffend als „Programm eines Philosophisch-Werdens der Wissenschaften und eines Wissenschaftlich-Werdens der Philosophie“ (2007, S. 212) beschrieben.

Das zweite Modell hat nach D. Benner Max Weber in seiner berühmten Vorlesung zum Auftakt des akademischen Jahres 1917/1918 beschrieben. Der Begründer der modernen Soziologie in Deutschland stellte in seiner Konzeptstudie über *Wissenschaft als Beruf* eine Wissenschaftsauffassung vor, die wissenschaftliche Bildung allein auf positivistisch-szientifisches Wissen gründet und jede (neu-)humanistische Überhöhung von Wissenschaft ablehnt. Die von Weber geforderte freiwillige Selbstlimitation von Wissenschaft hat zum Ziel, Wissenschaft vor dem Rückfall in Ideologie zu bewahren. Nach M. Weber davon hängt zum größten Teil die Reinheit der Wissenschaft und ihr wissenschaftlicher Charakter ab. Die unvermeidliche Folge der von M. Weber geforderten antiideologischen Prävention sah

M. Weber selbst darin, dass moderne Wissenschaft keine sinnstiftende Funktion mehr übernehmen kann. Nach M. Weber ist das Betreiben der Wissenschaft in der Moderne „sinnlos“ geworden, „weil sie auf die allein für uns wichtige Frage: ‘Was sollen wir tun? Wie sollen wir leben?’ keine Antwort gibt“ (1919, S. 21; siehe auch: Benner, 2020, S. 145–146). Man darf wohl hinzufügen, dass das Gleiche auch für das akademische Studium zutrifft. Es führt angehende Wissenschaftler nicht in eine sinnerfüllte Welt ein, sondern verlangt von diesen eine Disziplinierung des Denkens, die darum weiß, dass wissenschaftliche Theorien für sich genommen „sinnlos“ sind.

Zweifellos Herbart war die heutige Pluralität der wissenschaftlichen Paradigmen, insbesondere derer, die sich dem kritischen Ansatz verpflichtet wissen, noch nicht gegeben. Nichtsdestotrotz hatte er schon ein Bewusstsein von der modernen Differenz zwischen szientifisch-induktiven Naturwissenschaften und Philosophie und der Unmöglichkeit, beide in eine Synthese zu überführen (Benner, 2020, S. 200 ff.). Allerdings scheint es mir, dass er bezüglich der Verbindungen zwischen Wissenschaft und Menschenbildung eine andere Position einnahm als W. von Humboldt. Ich möchte dies in den folgenden beiden Teilen zeigen, in denen ich zunächst Herbarts Konzept des philosophischen Studiums genauer analysiere und dann seine Bedeutung für Menschenbildung durch Wissen zu bestimmen suche.

2. Was heißt Studieren?

Es ist gar nicht leicht, auf diese Frage eine schlüssige Antwort zu entwickeln. Folgt man den gegenwärtig vorherrschenden Praktiken, welche die Karrieren von Hochschulabsolventen erforschen, so sind es die aus der Sicht des Arbeitsmarktes zu definierenden Kompetenzen von Universitätsabgängern, die die Antwort auf die Frage geben, was erfolgreich Studieren heute bedeutet. Erfolgreich studieren bedeutet dann, nach dem Verlassen der *Alma Mater* rasch eine angemessen dotierte Arbeitsstelle zu finden. In der heutigen Hochschulbildung wird deren wichtigstes ‚Produkt‘ in den Fachkompetenzen gesehen und vor allem in Kenntnissen und Fähigkeiten, die von den Arbeitgebern erwartet werden (Wissenschaftsrat, 2015). Wundern darf es also nicht, dass sich Studierende gezwungen sehen, das Studium für eine Übergangsphase und Vorbereitung auf das Berufsleben zu halten. Von diesen ‚modernen‘ Vorstellungen weicht Herbarts Konzept deutlich ab.

Im § 15 des *Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie* fallen Worte, die unsere Aufmerksamkeit und Reflexion wecken sollen. Nachsinnend über die Gründe, die in seiner Epoche Studierende zum philosophischen Studium bewegen, stellt Herbart (1813/1993, S. 60) fest:

„In der Tat werden die Meisten zu der Philosophie dadurch hingezogen, daß sie über irgendeinen, ihnen wichtigen Gegenstand Aufschluß von derselben erwarten. Allein das Interesse der einzelnen Gegenstände ist weder das Einzige, noch das Ersprießlichste für das Studium. Wer die Philosophie von einer besonderen Seite lieb gewonnen hat, dessen

Untersuchungen werden einseitig und um so mehr dem Irrtum ausgesetzt, je mehr er zu einem bestimmten Ziele hineilt“.

Die zitierte Passage zeigt meiner Meinung nach, dass das Studieren mit einer Art Gleichmut geführt werden muss. Dieser bedeutet nicht einen Mangel an Interesse, sondern beruht im Gegenteil auf einem vielseitigen Interessiert-sein an dem zu studierenden Gegenstand. Nach Herbart läuft der, der aus einem speziellen Interesse ein Studium aufnimmt (z.B. des Arbeitsmarkts wegen), Gefahr, einseitig zu werden. Ein solches Studium verengt den Denkhorizont der Studierenden, statt ihn zu erweitern, und bringt letzten Endes ein falsches Verständnis des Gegenstands hervor.

Herbart fasste Philosophie nicht nur als eine der akademischen Fachdisziplinen auf, sondern auch als eine Art Vorbereitung auf das Handeln (Bazinek, 2016, S. 108), die allen Studierenden von Nutzen sein kann. Somit das Studium der ‚Königin der Wissenschaften‘ soll betrachtet werden als ein Paradigma für alles Studieren.

Im Jahr 1807 gab Herbart in Göttingen die in der Einleitung erwähnte Abhandlung *Über philosophisches Studium* heraus. Gleich zu Beginn stellt er klar, was für ihn die Philosophie bedeutet.

„Diejenige Philosophie, um die es zu thun ist, liegt gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeugt sich mit demselben und in demselben, als dessen unabtrennlicher Bestandteil; sie hat zu demselben ein ganz und gar immanentes Verhältniß“ (Herbart, 1807/1887b, S. 230).

Aus den zitierten Worten geht hervor, dass sich Herbart gegen die Reduktion der Philosophie auf eine besondere Wissenschaftsdisziplin wendet, die nur von den Humanisten, insbesondere den professionellen Philosophen zu studieren sei. Nach ihm ist Philosophie eine Art von Wissen, das jede menschliche Aktivität begleitet und jedem akademischen Gegenstand innewohnt (vgl. Herbart, 1807/1887b, S. 234).

Der Ausdruck „philosophisches Studium“ wird von Herbart in einer spezifischen Bedeutung gebraucht. Vielleicht entgegen unserer Erwartung, bezeichnet er damit nicht eine vorübergehende Etappe in dem Hochschulstudium, die das Lehren und Lernen der Philosophie als propädeutisch verstandener Studienfach im Rahmen des akademischen Lehrplans anzeigt, wie es von einem Philosophie-Professor zu erwarten wäre oder erwartet wird. „Philosophisches Studium“ steht bei Herbart vielmehr primär für die Aktivitäten des Akademie-Absolventen, die erst nach Abschluss seiner Studien einsetzen, wenn er sich mit wirklichen Fragen in einem Beruf und im täglichen Leben konfrontiert sieht.

In diesem Kontext gilt es zu überlegen, welche Fähigkeiten überhaupt während des universitären Studiums vermittelt und angeeignet werden können, die für das spätere Lernen von Bedeutung sind. Diese Bedeutung ist nach Herbart nicht aus dem Arbeits- und Gesellschaftsleben zu bestimmen. Das zeigt sich bei der Lektüre der Abhandlung *Über philosophisches Studium*. Herbart präsentierte darin eine methodische Struktur der Tätigkeit des Studierens, die durch drei aufeinander folgende Stufen definiert wird: (1) „gemeine Ansicht und philosophische Ansicht“, (2) „Speculation“ und (3) „Philosophie als

Wissenschaft“. Auf den ersten Blick könnte es scheinen, dass alle diese Stufen rein theoretischen Charakters sind und wenig oder gar nichts mit Problemen zu tun haben, die sie lösen helfen könnten. Dieser Zweifel führt uns dazu, jede dieser Stufen genauer zu erörtern.

Die erste Stufe des philosophischen Studiums besteht aus dem Übergang von der „gemeinen Ansicht“ in die philosophische. Die gemeine Ansicht ergibt sich nach Herbart völlig spontan aufgrund der Eindrücke, die aus der Erfahrung herrühren. Die philosophische Ansicht wird dagegen aus der gemeinen Ansicht durch Hinzufügung einer rationalen Überlegung erzeugt. Herbart (1807/1887b, S. 247) betont, dass dies noch nicht ein philosophisches Reflektieren im engeren Sinne des Wortes bedeutet. Die Umwandlung, von der hier die Rede ist, geschieht durch Hinzufügung eines Begriffs, um den sie die alltäglichen Erfahrungseindrücke wie um eine Achse versammeln:

„Soll die philosophische Ansicht zu Stande kommen: so muß das Mannigfaltige dem Begriffe gehorchen; – und immer anders und anders gehorchen, wofern etwa in ihm selbst Veränderungen Statt finden möchten“ (Herbart, 1807/1887b, S. 240).

Die Operation der Zuordnung der mannigfaltigen Eindrücke zu einem Begriff darf nicht als eine Versteinerung des Denkens betrieben und verstanden werden. Vielmehr soll der Studierende durch sorgfältige Beobachtung die Erfahrung machen, welche Folgen Veränderung eines Begriffs nach sich ziehen und welches Potenzial die „Tätigkeit der Begriffe“ in seinem Denken entfalten kann. Darüber hinaus solle er durch begriffliche Experimente lernen, wie schwer es zuweilen ist, ein adäquates Wort zur Bezeichnung einer Einheit des Mannigfaltigen zu finden. Dieses Experimentieren soll nicht als willkürliche Subsumption mannigfaltiger Vorstellungen unter einen Oberbegriff, sondern als eine Suche nach einem Ausdruck für die Einheit des Mannigfaltigen betrieben werden, die es „von innen heraus“ (Herbart, 1807/1887b, S. 241) zu entdecken gilt. Auf diese Weise soll der Studierende nach und nach seinen Gedankenkreis entwickeln und erweitern. Herbart erläutert, dass dieser Gedankenkreis nichts Anderes ist als „ein Geflecht von Begriffen [...], die sich darin aufs Mannigfaltigste kreuzen, verknüpfen, bestimmen“ (1807/1887b, S. 244). Bunte Vielheit, die im Kopf des Studierenden erzeugt wird, ist nach Herbart die unabdingbare Voraussetzung für Entfaltung „einer ächten philosophischen Vielseitigkeit“ (1807/1887b, S. 245).

Die oben beschriebene erste Stufe des philosophischen Studiums neigt sich in natürlicher Weise einer zweiten zu, die von Herbart mit dem Namen „Speculation“ genannt wird. Sie stellt nach Herbart die „Werkstätte eigentlicher Wissenschaft“ (1807/1887b, S. 248) dar. In ihr soll der Studierende lernen, Probleme als solche zu erkennen. Wirkliche Probleme brauchen nach Herbart nicht erfunden, sondern nur in dem zu studierenden Gegenstand entdeckt zu werden. Deshalb soll der Studierende in die Lage versetzt werden, durch eigenes Nachsinnen in dem bereits vorhandenen Wissen Probleme auszukundschaften und zu lüften. Dadurch wird sich in ihm die Fähigkeit der Spekulation entfalten. In diesem Zusammenhang weist Herbart darauf, dass „reine Hingebung an die Natur der Probleme [...] der Anfang der Speculation“ (1807/1887b, S. 235) ist.

Dass Förderung des spekulativen Interesses, d.h. Entwicklung der Denktätigkeit im Studium, kein einfaches Unternehmen ist, war Herbart nicht fremd. Die Unabdingbarkeit des bewussten Aufbaus eines eigenen Gedankenkreises durch „Speculation“ verglich er mit dem Erstellen eines Hauses, in das man sich einwohnen will. Mit Blick auf dessen systematischen Bau warnt Herbart (1807/1887b, S. 255):

„Wer, um den Grundstein seines wissenschaftlichen Gebäudes zu legen, einen Edelstein wählt, weiß nicht was er thut. Der Grundstein soll bedeckt werden von dem Gebäude; und in dem Gebäude wollen wir wohnen; damit es aber fest stehe, dazu bedarf es des Grundes und des Gefüges“.

Ich hoffe, durch die von Herbart gewählte Allegorie ist deutlich geworden, dass die Spekulation als zweite Stufe des philosophischen Studiums vor allem darin besteht, sich mit den Schwierigkeiten zu messen, die bei der „Bearbeitung der Begriffe“ (Herbart, 1807/1887b, S. 295), wie Pilze aus dem Boden sprießen. Die Übernahme einer solchen Anstrengung führt dazu, dass „wir uns der Auflösung aller Schwierigkeiten wol sicherer (annähern), als wenn wir der Schwierigkeit das Auge verschließen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 254). In Auslegung dieses Ratschlags auf das Studieren kann man sagen, dass der Studierende keine Schwierigkeiten noch Widersprüche vermeiden sollte, sich in Probleme zu vertiefen und der Spur der sich dabei ergebenden Schwierigkeiten zu folgen. Die dabei auftretenden Widersprüche stehen im Mittelpunkt der dritten und letzten Stufe des philosophischen Studiums. Diese Stufe nennt Herbart „Philosophie als Wissenschaft“.

Der Ausdruck „Philosophie als Wissenschaft“ kann falsch verstanden werden, wenn er den Eindruck erweckt, der Studierende werde es gegen Ende seines Studiums endlich einmal mit der wahren wissenschaftlichen Philosophie zu tun haben. Diese Annahme ist deshalb falsch, weil sie ohne Klärung des Begriffes Philosophie auszukommen sucht. Um dies zu vermeiden, sollen wir auf die einleitenden Überlegungen zurückknüpfen. Dort wurde bereits gesagt, dass sich Philosophie nach Herbart auf die akademische Disziplin nicht einschränkt, deren „Eigenthümlichkeit“ darin liegt, „dass sie Begriffe zu ihrem Gegenstand macht“ (Herbart, 1807/1887b, S. 275), sondern eine spezifische Einstellung gegenüber allem darstellt. Diese Einstellung drückt passend aus das Wort „Philosophieren“. Was „Philosophiren“ bedeutet, bestimmt Herbart (1807/1887b, S. 276) wie folgt:

„Sinnen und Dichten, lediglich in der Gedankenwelt, ist es, welches wir nur um so vollkommener überzeugt, für das wahre und ächte Philosophiren anerkennen“.

Hier ist nicht von einem beliebigen „Sinnen und Dichten“ die Rede, wie man umgangssprachlich diesen Ausdruck benutzen kann, sondern von einer „Vertiefung in die Begriffe“ (Herbart, 1807/1887b, S. 276; siehe auch Herbart, 1806/1887c, S. 38–39), auf die sich jeder einlassen muss, der sich nicht mit einer Rechtfertigung zufrieden geben will, in der bloß auf eigene Überzeugung oder Evidenz verwiesen wird (Herbart, 1807/1887b, S. 277).

Wegen der diskursiven Natur der zwischenmenschlichen Kommunikation ist es notwendig, im Philosophieren nach „ächte(r) Klarheit (zu suchen), welche durch eine gesetzmäßige und durchaus ruhige Speculation gewonnen werden mag“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278; siehe auch Herbart, 1806/1887c, S. 39–41; Benner, 2020, S. 31–33).

Herbart war sich durchaus bewusst, dass eine in diesem Sinne reflexive Haltung nicht häufig unter Menschen zu finden ist. Von der „Innigkeit des Mannes“ sagt er, sie sei „ein ungesuchter Naturerfolg der strengen Selbstbeherrschung; Selbstbeherrschung aber geht aus von der Festigkeit des *Gedankens*: die *Basis* nun der festen Gedanken, diese, und nichts anders, wollen wir, wo wir reden von der *Wissenschaft*“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278). Angesichts dieser Passage können wir sagen, dass Herbart unter Wissenschaft nicht ein Vorrat an wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern eine Haltung des erkennenden Subjekts versteht, das an einer Grundlage für Entwicklung seines eigenen Denkens arbeitet. Die so verstandene Wissenschaft erlangt der Studierende nicht, indem er den ‚heißen‘ Themen des Tages folgt, sondern durch Fähigkeit der Besinnung.

Sind diese Ausführungen so zu verstehen, dass nur, „dieser und jener fähig sey zu solcher Erhebung, und daß man wol gar an einen Unterschied denken dürfe zwischen Auserwählten und Gemeinen, Sehenden und Blinden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 278)? In seiner Studie *Über philosophisches Studium* beantwortet Herbart diese Frage so, dass jederman zum „Denker“ (1807/1887b, S. 279) werden könne. Es lohnt sich, seine Ausführungen hierzu genau zu lesen. Denker-werden soll mit Gebildet-sein gleichgesetzt werden. Diesen Zustand zu erreichen, ist der innere Zweck des philosophischen Studiums. Wie bereits mehrmals erwähnt, beschränkt sich das philosophische Studium nach Herbart nicht auf ein akademisches Studieren; es eröffnet vielmehr einen breiten Weg zum kritischen Denken und zum Aufbau eines eigenen Gedankengebäudes. In diesem Sinne sich zum Denker zu entwickeln, obliegt jeden Mitglied der Gesellschaft, das von dem Recht Gebrauch macht, am öffentlichen Leben zu partizipieren.² Damit ist einer der Gründe deutlich geworden, warum es nach Herbart notwendig ist, ein breit verstandenes philosophisches Studium zu popularisieren und zu institutionalisieren. Wie bereits gesagt, in erster Linie soll es öffentliche Problemdiskurse fördern. Ganz in diesem Sinne heißt es bei Herbart (1807/1887b, S. 279):

„es muß ihm (d.h. dem Denker) so wenig schwer seyn, aus der Mitte der Beschäftigungen und Betrachtungen des täglichen Lebens hinüberzugehen in die einmal gebahnten Wege seiner Wissenschaft, [...] so und nicht anders fortschreitend im Denken, solche und keine andre Ueberzeugungen immer fester und weiter in sich wurzeln zu lassen“.

Die Sätze könnten so missverstanden werden, als sei der Denker jemand, der zu allem eine bereits im Voraus bestimmte feste Meinung hat; der vorhersehbar und unveränderlich denkt und handelt. Nichts könnte aber weiter von der Wahrheit entfernt sein, die Herbart im Blick hat. Die Wissenschaft, die der Denker in sich entfaltet, basiert nach Herbart nicht auf einem

² Selbstverständlich war Herbart ein Mann seiner Zeit. Dennoch identifizierte er sich, ohne revolutionäre Absichten zu verfolgen, keineswegs mit der absoluten Monarchie (vgl. Benner u.a., 2015, S. 114 ff.).

Erstarren im Denken, sondern setzt eine „Empfänglichkeit für die Lehren fernerer Erfahrungen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 281) voraus. Eigenschaft, die ihn auszeichnet, ist „ein Gleichgewicht [...], in welchem die verschiedenen Elemente unserer Denkungsart, gerade bey dem richtig Gebildeten sich am gleichmäßigsten vereinigt vorfinden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 283; siehe dazu: Herbart 1806/1887c, S. 37–89; Benner, 2020, S. 30–31). Dies bedeutet nicht, dass der Denker keinerlei Einseitigkeiten aufweist und von diesen gänzlich verschont bleibt und sich daher mit den eigenen Grenzen nicht abplagen muss. Im Gegenteil, dank der ständigen Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen lernt er nicht nur die Denkweisen seiner Mitbürger kennen, sondern auch seine eigenen durch die Augen der Anderen zu betrachten und deckt dabei stets von neuem Einseitigkeiten auf, die ihn selbst betreffen. Herbart weist den Leser darauf hin, dass es lange Jahre harter Arbeit und konstanter Wachsamkeit bedarf, um eigene Einseitigkeiten zu entdecken und zu bearbeiten. Das Werkzeug, das er zur Selbstverbesserung vorschlägt, ist ein breit verstandenes philosophisches Studium, das „von Anfang an [...] nicht auf Philosophie als Wissenschaft allein [...] beschränkt worden“ (Herbart, 1807/1887b, S. 289) ist. In der Terminologie der Herbartschen Pädagogik und Bildungslehre ausgedrückt, lässt sich dieses Resultat auch so fassen: Wesentliches Merkmal des philosophischen Studiums ist es, ein bildsames Philosophieren in Gang zu setzen und zu kultivieren und auf diese Weise eine Vielseitigkeit des Gedankenkreises aufzubauen.

3. Wozu Studieren?

In seiner Studie *Über philosophisches Studium* hat Herbart zugleich eine Antwort auf die Frage, wozu man studieren solle, gegeben, die er später in der *Allgemeinen praktischen Philosophie* in den Ausführungen zu den abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen viel breiter entfaltet hat (vgl. Herbart, 1808/1887d, S. 385–408; siehe dazu auch: Hoeschen und Schneider [Hrsg.], 2001; Benner u.a., 2015, S. 109–114). Herbarts Antwort ist in unserem Zusammenhang deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie zeigt, wie dieser die Beziehung zwischen Bildung und Wissen konkret gedacht hat. Im bisher mehrmals zitierten Text fordert er seine Leser zu der Reflexion auf, indem er fragt: „Wohin sind wir plötzlich gerathen? Offenbar zu dem Ideal einer Gelehrten-Republik!“ (Herbart, 1807/1887b, S. 291).

Welche Art von Republik Herbart im Sinne hatte, lässt sich genauer mit Bezug auf jene Fragmente zur *Allgemeinen praktischen Philosophie* bestimmen, in denen er das gesellschaftliche „Cultursystem“ und die „beseelte Gesellschaft“ erläutert (Herbart, 1808/1887d, S. 401–408). Als Kultursystem bezeichnet er das Insgesamt aller Tätigkeiten, durch die sich eine Gesellschaft erhält und weiterentwickelt. Mit diesem Begriff schließt Herbart an die von Humboldt in den *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* entwickelte Definition von Bildung als freier Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt sowie unter den Menschen an. Von ihr heißt es bei Humboldt, sie ziele auf die Originalität jedes Einzelnen und die Fähigkeit aller zu Kommunikation und Interaktion durch „Verbindungen [...], die aus dem Innern der Wesen entspringen“ (Humboldt 1792/1851, S. 10). Deshalb „muss einer den Reichthum des andren sich (zu) eigen machen“ (Humboldt 1792/1851, S. 10). Für Herbarts Begriff eines umfassenden Kultursystems gilt

ferner, was Humboldt von jeder bildenden Tätigkeit sagte, dass sie nämlich frei, rege und auf mannigfaltige Weise ausgeübt werden müsse, damit sie „den Menschen [...] adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt [...] geben“ könne (Humboldt 1792/1851, S. 25).

Herbarts Begriff der beseelten Gesellschaft stellt eine moderne Reformulierung des aristotelischen Begriffs der *eudaimonia* dar, in der die sittlichen Ideen nicht mehr Tugenden einer höchsten Lebensform beschreiben, sondern als Ideen eines gemeinsamen Lebens definiert werden. In diesem Zusammenhang kann das philosophische Studium als Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben durch Aufbau eines eigenen Denkgebäudes gedeutet werden. Ganz in diesem Sinne sagt Herbart (1807/1887b, S. 290):

„Gewiß es kann nichts unbequemer seyn für den, welcher nicht ganz darauf Verzicht thut, in der Gedankenwelt zu leben, – als dies, keine Wohnung darin zu besitzen, nicht Dach und Fach zu haben für die angesammelten Kenntnisse, die geahndet und aufbewahrt seyn wollen, und die für die angenommenen Meinungen, die noch Schutz verlangen gegen andre, widersprechende und widerstrebende Meinungen“.

Aber dieses Haus aufzustellen, bedeutet nicht „die erste beste Hütte aus den eben vorrätlichen Materialien zusammenzimmern, und ein Aushängeschild mit der Inschrift: mein System! daran fügen“ (Herbart, 1807/1887b, S. 290). Um nicht bei der „ersten besten Hütte“ stehen zu bleiben, ist es notwendig, den Bau auf einen reflektierenden und insofern bildenden Umgang mit Wissen zu gründen.

An dieser Stelle möchte ich das letzte Problem angehen, dass Herbart in *Über philosophisches Studium* behandelt. Es ist die Frage nach der Vermittlung zwischen Bildung und Wissen. Ich kehre damit zu den zu Beginn meiner Überlegungen vorgestellten Antworten von W. von Humboldt und M. Weber auf diese Frage zurück. Es scheint mir, dass Herbart gegen Ende seiner Abhandlung *Über philosophisches Studium* einen dritten Weg präsentiert hat, der als ein eigenständiges Modell angesehen werden könnte.

Dies zu erklären, ist es notwendig noch einmal davon zu erinnern, dass Herbart sich der Spaltung zwischen Philosophie und szientifischem Wissen moderner Naturwissenschaften sehr wohl bewusst war, auch der Tatsache, dass Versuche, beide Wissensformen in eine neue Einheit von philosophischer und naturwissenschaftlicher Denkungsart nach Humboldt zu überführen, zum Scheitern verurteilt sein würden. Ebenso war er skeptisch gegenüber Glorifizierung der damals erst im Ansatz begriffenen empirischen Naturwissenschaften. Sein Lösungsvorschlag war die folgende:

„Wissenschaften müssen auf der einen Seite auseinanderfallen, auf der andren wunderbar zusammenschrumpfen scheinen, wenn dort die vereinigende Kraft der Philosophie aufhört zu wirken, hier ein ungestümes Streben, Alles unter Eine oder weniger dominirende Ideen zu bringen, die Unterschiede nicht wahrnimmt, oder sie gar ihrer Principien beraubt. Und jede Wissenschaft selbst, so gewiß sie die allgemeine Achtung sucht, soll gedenk seyn, daß dafür keins von beyden: weder, sich zu isoliren, noch, (alles) mit sich machen zu lassen, – das rechte Mittel ist“ (Herbart, 1807/1887b, S. 293).

Der von Herbart entworfene Ausweg unterscheidet sich von denjenigen W. von Humboldts und M. Webers. Auf der einen Seite führt M. Webers Isolation der modernen „sinnlosen“ Naturwissenschaften von der Philosophie zu nichts, auf der anderen Seite ist W. von Humboldts „Mit-sich-machen-zu-lassen“ auch kein richtiges Mittel, denn „eine Wissenschaft [die] sich an dies oder jenes philosophische System wendet, [...] ist auf allen Fall damit [...] aus ihrer natürlichen *Form* gewichen. Daß ihr aber eine solche zugehöre, folgt daraus, weil ihre Bearbeitung unabhängig von philosophischen Lehrsetzen hatte unternommen werden können“ (Herbart, 1807/1887b, S. 293). So muss der Humboldtsche Vorschlag, philosophische Überlegungen in die naturwissenschaftlichen einzuflechten, nicht nur als nutzlos, sondern sogar als ein Störungsfaktor erscheinen, der die Autonomie des szientifisch-positiven Wissens missachtet und in ihrer Entwicklung hindert. Erst dann werden wir im Stande sein, die Eigenart des Herbartschen dritten Weges zu erfassen, wenn wir davon ausgehen, dass die Philosophie weder ein Zusatz zu naturwissenschaftlichen Aussagesystemen noch ein logisches Werkzeug zu ihrer Bearbeitung darstellt, sondern zutiefst in der Natur jeder Wissenschaft als solcher verwurzelt ist. Nur durch die Philosophie kann „ihre natürliche Form“ zum Vorschein kommen. Sie ist also unabdingbar, um die Struktur jedes wissenschaftlichen Gegenstandes sachgemäß aufzuspüren und zum Ausdruck zu bringen.

Aus dem Obigen geht klar hervor, dass Herbarts Position über das moderne Dual zwischen Philosophie und Natur- und Sozialwissenschaften hinausweist. In dieser Position wird nicht mehr darüber Streit geführt, welcher von beiden Wissensformen – der philosophischen oder der empirisch-szientifischen – zusteht als die wissenschaftliche bezeichnet zu werden, sondern wie sie ihrer eigenen Natur gerecht bleiben und sie weiterentwickeln können. Hierfür ist nach Herbart eine spezifische Kompetenz vonnöten, die allein durch das akademische Studium erworben werden kann. In dieser Kompetenz werden zugleich das Fachwissen und das daran gebundene Problem-finden und -lösen miteinander in Bezug gebracht. Dies ist die bildende Wirkung, die sich Herbart von der Tätigkeit des Studierens erhofft. Sie trägt bei den Studierenden zum Erwerb von der Denker-Kompetenz bei, indem sie das dreistufige Bildungsprogramm durchlaufen. Hervorzuheben sind darin die Übergänge – von der gemeinen Ansicht zu der philosophischen, von der ordnungslosen Denkweise zu der problemorientierten und von der akzidentellen und beliebigen Arbeit am eigenen Denken zu der systematischen und verantwortungsvollen. Dieses Programm endet jedoch nicht mit dem Abschluss der Studien, sondern im Gegenteil – es beginnt gerade erst. Aus diesem Grund muss noch ein weiterer Übergang unterschieden werden: vom Studium zum Leben. In diesem Übergang fängt der Hochschulabsolvent, der mit der Denker-Kompetenz ausgestattet wurde, eigentlich erst an, an seiner Bildung eigenständig zu wirken, indem er mit den anderen und mit der Welt in Kontakt tritt und verantwortungsbewusst umgeht.

Vor diesem Hintergrund sollte der durchgängige Leitspruch: „Bildung durch Wissenschaft“ in „Bildung durch Philosophie als Wissenschaft“ modifiziert werden. In ihm werden zweierlei Einsichten ausgedrückt. Zum einen Herbart schreibt der Philosophie eine unentbehrliche Funktion in den sich für modern haltenden positiven Wissenschaften wieder zu, zum anderen

der bildende Ertrag des universitären Studiums resultiert nach ihm nicht aus der Anhäufung einer großen Menge an Wissen (heutzutage ist es unmöglich sowohl die Wissenschaft als solche als auch die einzelnen Subdisziplinen zu umfassen), sondern aus der Verwurzelung in der wissenschaftlichen Denkweise. Diese Denkweise hebt sich von der unwissenschaftlichen ab und befähigt, die Theorie praktisch zu denken. Die Grundlagen hierfür liefert das Studium der Philosophie in dem oben präsentierten Sinne.

Abschließende Überlegung

Zurückkommend auf das akademische Studieren kann gesagt werden, dass das philosophische Studium zu seiner besonderen Aufgabe hat, in das Philosophieren und aufbauen eigenen Wissensgebäudes einzuführen. Dank dieser Einführung wird der Studierende befähigt, als Bürger am öffentlichen Leben und seinen Diskursen teilzunehmen und gleichzeitig in einem bestimmten Bereich als Professioneller bzw. Wissenschaftler tätig zu sein. In diesem und jenem Fall geht es ja um dasselbe: um Weisheit. Im *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* stellt Herbart (1807/1887e, S. 317) fest:

„Nicht das Denken [...], sondern das Lernen scheint zur Weisheit zu führen, zu derjenigen Weisheit nämlich, die wir erreichen können und deren wir auch allein bedürfen.“

Das philosophische Studium, so können wir abschließend sagen, fördert die Beziehung zwischen Bildung und Wissen nicht deshalb, weil es das Denken lehrt, sondern weil es das Lernen offenhält.

Quellen

HERBART, Johann F., 1798/1887a. Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 1. Band. Langensalza: Beyer, S. 84–95.

HERBART, Johann F., 1807/1887b. Über philosophisches Studium. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 227–296.

HERBART, Johann F., 1806/1887c. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 1–139.

HERBART, Johann F., 1808/1887d. Allgemeine practische Philosophie. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 329–458.

HERBART, Johann F., 1807/1887e. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. In: KEHRBACH, Karl, Hrsg. *Johann F. Herbarts Sämtliche Werke*. 2. Band. Langensalza: Beyer, S. 297–327.

HERBART, Johann F., 1813/1993. *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Hamburg: Meiner. ISBN 3-7873-1343-5.

Literatur

- BAZINEK, Leonore, 2016. Zur Didaktik der Philosophie und des Philosophieunterrichts: Herbarts „Aphorismen zur Einleitung in die Philosophie“. In: BOLLE, Rainer und HALBEIS, Wolfgang, Hrsg. *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*. Herbartstudien, 6. Band, Jena: Garamond, S. 107–119. ISBN 978-3-944830-80-3.
- BENNER, Dietrich, 1993. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa. ISBN 3-7799-0576-0.
- BENNER, Dietrich, 2007. Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute. In: HENNINGSEN, Bernd, Hrsg. *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 195–217. ISBN 978-38-30512-27-1.
- BENNER, Dietrich, 2020. *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim – Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-6021-8.
- BENNER, Dietrich, OETTINGEN, von, Alexander, PENG, Zhengmei und STĘPKOWSKI, Dariusz, 2015. *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn – München – Wien – Zürich: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-76946-6.
- CORIAND, Rotraud, 2017. *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-031606-5.
- EBERT, Berthold, 2009. Die Unterrichtslehre Herbarts – Schematismus oder schöpferischer Impuls? In: ANHALT, Elmar, Hrsg. *In welsche Zukunft schaut die Pädagogik. Herbarts Systemgedanke heute*. Herbartstudien, 2. Band. Jena: Garamond, S. 151–159. ISBN 978-3-938203-83-5.
- GOUBET, Jean-François und BOLLE, Rainer, Hrsg. 2018. *Herbart als Universitätslehrer* [Herbartstudien, Bd. VII]. Jena: Garamond. ISBN 978-3-946964-22-3.
- HOESCHEN, Andreas und SCHNEIDER, Lothar, Hrsg., 2001. *Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann. ISBN 978-3-826-01922-7.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, 1792/1851. *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Verlag E. Trewendt. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=9.
- LORENZ, Hans-Jürgen, 2014. Die Bedeutung des Experimentierens im Lehr- und Lernprozess bei Herbart. In: CORIAND, Rotraud und SCHOTTE, Alexandra, Hrsg. *„Einheimische Begriffe“ und Disziplinentwicklung*. Herbartstudien, 5. Band. Jena: Garamond, S. 243–256. ISBN 978-3-944830-24-7.
- WEBER, Max, 1919. Wissenschaft als Beruf. In: DERS. *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. S. 3–37. Available at: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/weber_wissenschaft_1919?p=1.



WISSENSCHAFTSRAT, 2015. *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. Bielefeld. Available at:
<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.



Contents

EDITORIAL	5
Tomáš KASPER, Markéta PÁNKOVÁ	
STUDIES:	7
Educating the “New Man” in Italian Schools during the Fascist Era. Children’s Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks	
Simonetta POLENGHI	
Neue Persönlichkeiten für eine neue Gesellschaft. Zukunftsaneignung durch Selbstbildung in der katholischen Quickbornbewegung während der Weimarer Republik	29
Alexander MAIER	
1918 – die Zeit der großen Schulreformprogramme in Österreich: Reformpädagogik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Wettstreit	42
Gerald GRIMM	
Konstituierung der sozialkritischen pädagogischen Richtung zwischen den beiden Weltkriegen in Slowenien	56
Edvard PROTNER	
Concepts of Women’s Sexual Education and Dispute over Co-education in Poland between Two World Wars	68
Dorota PAULUK and Dominika JAGIELSKA	
“Garden-School, Garden City and Garden-Hungary” – Pedagogical and Life Reforms Alternatives in Hungary between the Two World Wars	82
Beatrix VINCZE	
Reform Pedagogy in Slovakia in the Interwar Period (Specifics and Selected Examples from Practice)	94
Blanka KUDLÁČOVÁ	

Thinking Education beyond Borders – The Pedagogic Correspondence Legacy of Wilhelm Rein as an Access to Historical Transnational Contacts and Networks of Educational Reform	109
Katja GRUNDIG DE VAZQUEZ	

Movement of Special Colleges for Advanced Studies and its Current Challenges in Hungary	124
Imre GARAI, Zoltán András SZABÓ and András NÉMETH	

VARIA:	146
Johann Amos Comenius und Deutschland. Grundzüge einer Rezeptionsgeschichte bis 1945	
Andreas LISCHEWSKI	

Reflection of the Work of J. A. Comenius in Croatia	155
Štefka BATINIĆ	

DISCUSSION:	168
Herbart über die <i>ars studendi</i>	
Dariusz STĘPKOWSKI	
