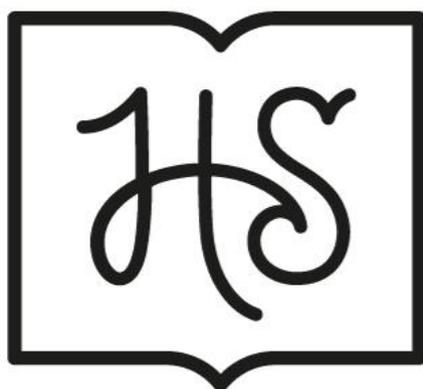


# HISTORIA SCHOLASTICA



**1/2019**

**Ročník / Volume 5**

**Praha / Prague 2019**

# Historia scholastica

Č. / No. 1/2019

Roč. / Vol. 5

---

## Redakční rada / Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

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

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

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

**Výkonný redaktor / 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 25<sup>th</sup> August 2019.

---

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





## EDITORIAL

Dear readers,

We are briefly introducing to you the first issue of *Historia scholastica* journal of the year 2019. Its main theme is bounded with the year 1918, because the last year we commemorated 100 years from essential political and social changes that incurred by the end of the World War I, when “disintegration of the old world” and seeking after the “new order” in the “new Europe” occurred.

The World War I, coupled with many expectations in the political and socio-cultural spheres, was to bring about a “resolution” of the then-perceived crisis of culture, society and the crisis of education. Efforts to social reform for a “new society” (often very diverse) have been evident in many socio-cultural areas at the turn of the century, and “Great War” had been linked to break the “old world” and enforcing a “new social order”. Since the last third of the 19<sup>th</sup> century there had been an intensification of the reform-pedagogical discussion that tried to reform “old school and upbringing”. At the same time, the “recipes” for the new education were very different. They depended on the personality concept of a pupil and a child, from which they were based or from which they developed.

These “recipes” also very often related to the broader socio-political background of pedagogical reformers. Reform education concepts oscillated between far-left, social-democratic, conservative Christian and conservative national “projects” to nationalistically closed or spiritually justified ideas. This, on one hand, dynamized the reform-oriented and socio-critical discussion, on the other hand, it did not detract from its basic instrumental foundations. This was supposed to bring “new models of school and education” that were not meant only for academic debates or bureaucratic-state “condemnation”, but they should become upbringing and educational concepts to be implemented.

The 1918 meant, not only for Central Europe, but also for the European and world situation, “rewriting” of the political distribution of Europe and the world, which also had a significant impact in the social sphere. The new states have sought to appropriate education models suitable for the situation after the global conflict and to take into account the continuity of social development in the newly emerged countries. It was not only a change of the boundaries or political arrangements of new states, but also a significant change in the “distribution of forces” in the discussion on the new goals of upbringing and education. It happened that the world that awakened from a “dark dream of war” into a new situation in which “a more democratic, socially more just order” was in a condition consisting of multinational, culturally and religiously diverse states.

The international issue of *Historia scholastica* journal deals with the following problems: how to understand the year 1918 in the context of European interwar discussions, understanding it as a milestone that gave the beginning to the „new“ arrangement of Europe, and when reconstructing the way how the questions about education were raised, we can understand it as a continuation of the pre-war pursuit to reform the education and society (Groppe, Hoffmann-Ocon, Grube and De Vincenti). We ask how such reforming concepts of education and society in the newly formed European states were constructed, including national, transnational, generally humanistic, political and religious arguments in discussion on educational models (Oelkers, Skiera, Göttlicher, Berner-Kurig). In the foreground of the interest stands as well the question of the transfer of European ideas about reform society to places „colonized“ by European ideas and culture (Depaepe).

Other contributions in this issue reconstruct the discussion of educational reform in individual European regions, to which less attention was dedicated in the historical-pedagogical research (Zorić, Miovska-Spaseva). We also ask how was discussed the question regarding the social emancipation as a goal of education, the role of the school in the social area and how development of girls' education and coeducation and also women's education was developed (Šušnjara).

Tomáš KASPER

Andreas HOFFMANN-OCON

Norbert GRUBE

Andrea DE VINCENTI

Markéta PÁNKOVÁ

## STUDIES:

# 1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung

Carola GROPPE

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 12 April 2019

Accepted 24 May 2019

Available online 25

August 2019

---

#### *Keywords:*

reform pedagogy, family education, 1890s as epochal threshold, divergence of the public and the private

---

C. Groppé  
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg •  
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften •  
Postfach 700822  
22008 Hamburg •  
Bundesrepublik Deutschland •  
groppe@hsu-hh.de

### ABSTRACT

---

#### *1918 as epochal threshold? Analyzes on reform pedagogy and on family education in the bourgeoisie*

The article discusses the question of pedagogical continuity and discontinuity after the end of World War I and argues for a new epochalization, which dates far-reaching changes of state, society, economy and culture to the 1890s in Germany and Europe. This is explained in six theses. Reform pedagogy is understood as a specific way of suggestive and pathetic speaking and as a conception of pedagogy as salvation. The texts of reform pedagogy were abstinent to concrete social and political questions and could therefore be used continuously since the 1890s. The First World War, on the other hand, was a turning point in family relations. Relationships between generations and the acceptance of authority changed. The article concludes that it is not sufficient to use public documents to determine epochal thresholds, but that the level of the private should also be included. Theoretically and empirically, the question of how the divergences arising in these documents should be interpreted has not yet been clarified.

---

## 1. Einleitung

Der Waffenstillstand im November 1918 läutete das Ende zweier großer mitteleuropäischer Monarchien ein, des deutschen Kaiserreichs und der Habsburger Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Das russische Zarenreich war bereits 1917 zusammengebrochen. Neue Staaten entstanden: die Weimarer Republik, die Republik Österreich, die neuen Republiken Tschechoslowakei, Ungarn und Polen, die Sowjetunion u.a. Das Ende des Ersten Weltkriegs veränderte die politische Landkarte in Europa fundamental. Aber welche Bedeutung hatte das Jahr 1918 für Konzepte von Bildung und Erziehung und ganz real für Prozesse des Aufwachsens? Der Erste Weltkrieg und sein Ende scheinen in Europa auf den ersten Blick

eine selbstverständliche Grenze zwischen dem ‚langen 19. Jahrhundert‘ (vgl. Kocka, 2001; Bauer, 2010), das die Forschung zwischen der Französischen Revolution und dem Beginn oder dem Ende (je nach Blickwinkel) des Ersten Weltkriegs verortet, und dem kurzen ‚Zeitalter der Extreme‘ (Eric J. Hobsbawm, 1995) des 20. Jahrhunderts (1914/18 bis 1990) darzustellen. Ich werde dagegen für das deutsche Kaiserreich, das im Folgenden den Rahmen meiner Untersuchungsgegenstände darstellt, von folgender These ausgehen: Zwischen den ersten beiden Jahrzehnten nach der deutschen Reichsgründung (1871–1890) und den darauffolgenden Jahrzehnten bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (1890–1918) existierte ein deutliches Spannungsverhältnis. Während die ersten beiden Jahrzehnte in den Lebensformen der Bürgerinnen und Bürger, in Wirtschaftsweise, Kultur und Sozialstruktur weit ins 19. Jahrhundert zurückreichten, verwiesen die folgenden Jahrzehnte mit ihrer Veränderung der deutschen Gesellschaft durch Technik, Industrie, Urbanisierung, Medien usw. voraus auf ein beginnendes, neues Zeitalter. Es lassen sich dementsprechend soziale, kulturelle und industriell-ökonomische ‚Epochengrenzen‘ beschreiben, welche weit vor dem Ende des Kaiserreichs 1918 liegen (vgl. Groppe, 2018, S. 31–41). Die letzten beiden Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg waren aber auch gesamteuropäisch und in den USA Weichenstellungen für die Moderne: Urbanisierung, Technisierung der Lebenswelt, Politisierung und wachsende politische Partizipation der Gesamtbevölkerung, Wachstum der Universitäten und Forschungsinstitute, Aufstieg der Expertenkulturen und der technischen Disziplinen, Zunahme der Konsummöglichkeiten, rasanter Bevölkerungszuwachs und demographische Frage, Wohlfahrtsstaat und Sozialpolitik, wachsende soziale und räumliche Mobilität, Pluralisierung und Liberalisierung der Lebensformen und Diversifizierung der Lebensideale entstanden nicht nur im Kaiserreich in den letzten beiden Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg, prägten sie und unterschieden diese deutlich von früheren Jahrzehnten, sondern dies geschah auch in anderen Staaten. Jürgen Osterhammel hat sogar dafür plädiert, bereits die 1880er Jahre als ein ‚Schwellenjahrzehnt‘ zu begreifen, und insbesondere, dies weltweit zu tun (vgl. Osterhammel, 2011, S. 99ff., Zitat S. 109). Unabhängig davon, ob bereits die 1880er oder erst die 1890er Jahre als ein Übergang in eine ‚neue Zeit‘ interpretiert werden sollten, zeichnet sich in der Forschungsliteratur inzwischen ab, dass vor der Jahrhundertwende 1900 ein grundlegender Wandel auf vielen Gebieten und in vielen Staaten der Welt eingetreten war (vgl. Müller und Torp, 2009; Kroll, 2013).

Die ‚neue Zeit‘ wurde in ihrer technischen Fortschrittlichkeit, in ihren neuen Gefährdungen (Großstadt, Massen, Tempo usw.) und in ihren neuen Möglichkeiten (Mobilität, Medien usw.) zudem gesamtgesellschaftlich kontrovers diskutiert. Diese Debatten prägten ab den 1890er Jahren die europäische Kunst, die Wissenschaft und die Politik. Ich werde im Folgenden auf einer ideen- und kulturgeschichtlichen Ebene am Beispiel der Reformpädagogik und auf einer sozialisationsgeschichtlichen Ebene am Beispiel der Konzepte und Praktiken bürgerlicher Familienbeziehungen exemplarisch diskutieren, wie sich die Zeit ab 1890 mit ihren neuen Bedingungen auswirkte und ob der Erste Weltkrieg und sein Ende hier fundamentale Veränderungen hervorriefen. Ich werde dies in insgesamt sechs Thesen tun, die aus meinen Forschungen in den letzten Jahren hervorgegangen sind, wobei die erste als Leitthese bereits

vorausgehend formuliert worden ist, nämlich dass nicht das politische Datum 1918 für Fragen der Erziehung entscheidend zu sein scheint, sondern vielmehr eine Epochenschwelle, die sich um 1890 situieren lässt.

## 2. Reformpädagogische Ideen und Konzepte

Das historische Phänomen der Reformpädagogik lässt sich nicht auf wenige Ideengeber und auf die Landerziehungsheime reduzieren, sondern existierte im Kaiserreich und in der Weimarer Republik in vielen, höchst unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen und Konzepten und in vielen, zum Teil kurzlebigen privaten Schul- und Internatsgründungen (vgl. Schwerdt, 1998; Keim und Schwerdt, 2013). Die durch Autoren der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie insbesondere Herman Nohl und Wilhelm Flitner ab den 1930er Jahren propagierte konzeptionelle Einheitlichkeit einer umfassenden ‚pädagogischen Bewegung‘ mit einheitlichem Ziel, vergleichbaren Überzeugungen und ähnlichen pädagogischen Konzepten lässt sich als eine forschungsgeschichtlich wirkungsvolle Chimäre kennzeichnen (vgl. Groppe, 2016, S. 75f.)<sup>1</sup> Ich gehe dagegen davon aus, dass sich eine Verbindung zwischen den sehr verschiedenartigen pädagogischen Ansätzen nicht durch eine Homogenisierung auf der Inhalts- und Konzeptebene ergeben kann, sondern durch die Beschreibung der Zugehörigkeit zu einer neuen ‚Episteme‘, die um 1890 entstand und nicht auf das pädagogische Feld beschränkt war. Foucault spricht in *Die Ordnung der Dinge* (1974) vom „epistemologischen Raum“ von Epochen (Foucault, 1974, S. 11). Dabei geht es ihm um die Voraussetzungen und Rahmungen von Erkenntnisprozessen, als das „positive Unbewusste des Wissens“ (ebd.). „Die fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen, fixieren gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird.“ (Foucault, 1974, S. 22). Lebensphilosophische und lebensreformerische Konzepte aller Art waren nach 1890 Ausdruck von Bestrebungen, in denen nicht eine analytische Durchdringung der sozialen, ökonomischen und technischen Entwicklungen dominierte, sondern eine erlebnishaft-emphatische, nach Synthesen (zeitgenössisch gesprochen: nach ‚Erlösung‘) suchende Grundeinstellung, die feldübergreifend von Teilen der universitären Geistes- und Sozialwissenschaften bis zu politischen Texten aus der Sozialdemokratie dieser Zeit reichte. Insgesamt handelte es sich um einen tiefgreifenden und grundlegenden Wandel im Bewusstsein und in der Haltung zur Gesellschaft (vgl. Groppe, 1997; Beßlich, 2000). Daher kann man in diesem Zusammenhang von einem neuen Welt- und Selbstverständnis, einer neuen ‚Episteme‘, sprechen. Diese war nicht auf die sprachliche Fassung beschränkt,

---

<sup>1</sup> Jürgen Oelkers‘ für die wissenschaftliche Kritik der Reformpädagogik zentrale Monographie (1989) hatte zudem den Epochencharakter der Reformpädagogik dekonstruiert, indem Vorläufer und Kontinua sichtbar gemacht wurden (vgl. Oelkers, 1989/2005, S. 27ff.). Zugleich hat er deren Idealisierung als gleichsam zeitenthobene Avantgarde ‚guter Pädagogik‘ kritisiert, denn: „Generell wird ‚Schulreform‘ mit Hilfe sehr stabiler Motive und Themen konzipiert, an die die Schulreformdiskussion nach 1890 anschließt, ohne sie zu prüfen und zu verändern. Es sind einfach fortlaufende Assoziationsketten, die immer neu aktiviert werden können, ohne auf die Veränderungen der Praxis zu achten.“ (Ebd., S. 40).

so dass in der historischen Analyse ein hinter der sprachlichen Fassung verborgen liegender rationaler Kern herausgearbeitet werden könnte, sondern die erlebnisorientierte Emphase und die synthetisierenden und gefühlsgeladenen Sprachformen und -formeln *waren* bereits der Inhalt. Die neue Episteme der Zeit ab 1890 sehe ich also in einer erlebnishaft-emphatischen Grundeinstellung zur Welt, mit welcher z. B. in der Reformpädagogik kindliche Entwicklungsprozesse und pädagogisches Handeln konzipiert und mit Begriffen suggestiv aufgeladen wurden. Ich komme zu meiner *zweiten These*: Ich sehe das Gemeinsame der Reformpädagogik nicht primär in inhaltlichen Aussagen, sondern in einer suggestiven Weise des Sprechens und in einer besonderen Form sprachlicher Emphase, sowie drittens in der Aufladung der Pädagogik mit Pathosformeln (vgl. Groppe, 2016, S. 77). Rationale Selbst- und Fremdkritik werden dadurch verunmöglicht, der Rezipient oder die Rezipientin kann nur mit Annahme oder Ablehnung reagieren. Wenn Gustav Wyneken, einer der öffentlichkeitswirksamsten deutschen Reformpädagogen zwischen der Vorkriegszeit und den 1920er Jahren, formulierte: „Die neue Selbstentfaltung des Lebens heißt Jugend“ (Wyneken, 1925, S. 27) und von „Größe, Schönheit und Adel“ sprach (Wyneken, 1914/1919, S. 125), welche die reformpädagogisch erzogene Jugend entwickeln und zeigen sollte, dann entsprach dies recht genau der neuen Episteme. Dies führt zu meiner *dritten These*: In den deutschen reformpädagogischen Programmschriften, aber auch international, wurde nicht nur eine allgemeine Menschheitserlösung durch Pädagogik propagiert, sondern die argumentativen Pathosformeln und Kunstfiguren des ‚Kindes‘ und der ‚Jugend‘ als sozial unberührte anthropologische Konstanten überdeckten dabei alle sozialen Differenzen und die unterschiedlichen psychischen und physischen Voraussetzungen. Auf diese Weise konnten den beiden Lebensphasen Eigenschaften und Potentiale zugeschrieben werden, welche keinerlei Einflüssen durch die Umwelt unterlagen und deshalb verändernd und heilend auf diese einwirken konnten, sofern sie pädagogisch zuvor auf die ‚richtige Weise‘ geformt worden waren.

Bereits vor der Jahrhundertwende wurde daher in so gut wie allen Lebensreformbewegungen einschließlich der Reformpädagogik Wahrheit mit Einfachheit und ‚Echtheit‘ gleichgesetzt und im individuellen Lebensvollzug der Anhänger und Führungsfiguren zur ‚Wahrhaftigkeit‘ stilisiert, als Ausdruck persönlicher Überzeugungen und Haltungen (vgl. Buchholz, 2001). Gegen eine institutionelle Rahmung sozialen Handelns wurde eine emotional aneinander gebundene Gemeinschaft gestellt, die konzeptionell nicht mehr zulassen sollte, was die funktional differenzierten europäischen Gesellschaften ermöglichten, nämlich eine kritische Distanz zu den je eingenommenen Rollen. Vielmehr ging es um ein generelles ‚Bekennen‘, um die Bekundung von Zugehörigkeiten und die Formulierung von Glaubenssätzen und um entsprechende Verhaltensweisen (vgl. Groppe, 1997, S. 341–352). Ziel war bei aller Heterogenität der vielen Gruppierungen und Visionen, die Gesellschaft durch eine Reform des Alltags bzw. der Lebensform und der Pädagogik zu verändern, zu heilen, letztlich: sie zu ‚erlösen‘ (vgl. Baader, 2005). Erst vor dem Hintergrund dieses quasi-religiösen Sendungsbewusstseins erklärt sich auch die Vehemenz des jeweiligen Geltungsanspruchs (vgl. Groppe, 2018, S. 84–88).

Bekämpfter Gegner der Reformpädagogik im deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik war die ‚Buch- und Lernschule‘, die als institutionalisierte Veranstaltung des Staates für die Reformpädagogen weder eine ganzheitliche Entfaltung der Kräfte des Kindes noch dessen Selbsttätigkeit zuließ. ‚Organisches Wachstum‘ durch die Bereitstellung vermeintlich ‚natürlicher‘, ganzheitlicher Umwelten sowie eine Erziehung ‚vom Kinde aus‘ wurden dagegen gestellt, Ellen Key schrieb in dem *Jahrhundert des Kindes* (1900, dt. Übersetzung 1902), „das größte Geheimnis der Erziehung“ liege darin verborgen, „nicht zu erziehen“, und die Schule solle dementsprechend ein „geistiges Speisehaus“ sein, „in dem Eltern und Lehrer den für jedes Kind geeigneten Speisezettel entwerfen“ sollten (Key, 1900/1905, S. 112, S. 224). Außer dem Widerspruch zwischen theoretisch freiem Wachstum und den von den Pädagogen in den Reformschulen konstruierten und überwachten Erziehungs- und Entwicklungsräumen entstanden sowohl bei den einzelnen als auch zwischen den der Reformpädagogik zuzurechnenden Protagonisten vielfache Widersprüche zwischen beabsichtigtem Gemeinschaftsleben bei gleichzeitig erwarteter Individualisierung der Heranwachsenden. Zugleich blieb in der Konzeption der Reformpädagogik die ursprüngliche Welt der Kinder den bereits sozialisierten Erwachsenen verschlossen. Also blieb nur „kunstvolles Ahnen“ als Erziehungsgrundlage übrig und die Intuition ‚begnadeter Pädagogen‘ (Oelkers, 1989/2005, S. 104).

Meist regierten die Reformpädagogen entgegen ihren Programmatiken als unumschränkte Autoritäten in ihren Schulen. Gesinnungsbildung war in den Landerziehungsheimen des Hermann Lietz bereits vor der Jahrhundertwende Teil des Deutschunterrichts, und die Aussprachen der Schüler und Lehrer in der sogenannten ‚Kapelle‘ dienten nicht der freien Diskussion, sondern der Erziehung zu den Prinzipien des Gemeinschaftslebens. Im Zentrum stand eine deutsch-nationale, in völkische Denkmuster übergehende Gesinnungsbildung mit dem Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Rückkehr zu traditionellen, ländlichen Lebensformen (vgl. Benner und Kemper, 2003, S. 67–87). 1906 hatte Gustav Wyneken nach einem der vielen, für die Reformbewegungen typischen Streitigkeiten das Lietzsche Landerziehungsheim Haubinda, an dem er als Lehrer tätig gewesen war, verlassen und gemeinsam mit dem ebenfalls in Haubinda wirkenden Lehrer Paul Geheeb die Freie Schulgemeinde Wickersdorf gegründet. Durch neue, nach Wickersdorfer Konzept errichtete Schulen sollte ‚die Jugend‘ Träger des ‚Kulturfortschritts‘ werden, dazu befähigt durch die „Kultivierung ihrer eigenen besten Instinkte“ (Wyneken, 1914/1919, S. 125): Suggestive, von den jeweiligen, meist durch Inspiration zu ihrem ‚Wissen‘ gekommenen pädagogischen Leitern der Schulen festgelegte Zuschreibungen wie ‚Wahrhaftigkeit‘, ‚Tüchtigkeit‘, ‚jugendliche Frische‘, ‚Einsatzfreude‘ und ‚Charakterfestigkeit‘ wurden weitaus höher geschätzt als fachliches Wissen, Selbstdistanz und kritische Reflexion. Symptomatisch für die Geringschätzung schulischen Wissens ist folgende Szene aus Hermann Lietz‘ Roman *Emlohstobba* (1897): Der Protagonist Namreh sieht im Traum einen brennenden Scheiterhaufen von Büchern. Um diesen herum tanzen die Kinder, die immer neue Schulbücher ins Feuer werfen: „Zornig sucht eine Schar meist bebrillter, ziemlich grämlich dreinschauender Leute, sie in ihrem Freudenfeste zu stören. [...] Es sind die ‚Altphilologen‘.

Namreh vernimmt ihren Klagegesang über das Hereinbrechen der Barbarei und des Obskurantismus, über den Weltuntergang der Wissenschaft“ (Lietz, 1897, S. 68–69). Weder die Schüler der Lietzschen Landerziehungsheime noch der Freien Schulgemeinde Wickersdorf erreichten bei schulamtlichen Überprüfungen die fachlichen Leistungen, die in den öffentlichen Schulen verlangt wurden (vgl. Dudek, 2001; Benner und Kemper, 2003, S. 89–90).

Die reformpädagogischen Pathosformeln und das emphatische Sprechen im Rahmen der neuen Episteme differierten zwischen den Einrichtungen kaum. 1920 wurde die Schule Schloss Salem am Bodensee als Reformschule in einem ehemaligen Zisterzienserkloster eröffnet, sie war wie alle reformpädagogischen Internate für eine zahlungsbereite und -fähige bürgerliche und adlige Eltern- und Schülerschaft gedacht. In den bereits vor dem Ersten Weltkrieg (zwischen 1908 und 1913) konzipierten und am Ende der 1920er Jahre publizierten *Gedanken über Erziehung* beschrieb der Schulgründer Kurt Hahn im Rahmen kulturkritischer Überzeugungen eine Erziehung zur Sittlichkeit als zentrales Ziel: „Nun sind ja die heutigen Eltern oft sehr wertvolle und prachtvolle Menschen, aber meist [...] Krüppel der Schönheit der Seele, keine tauglichen Subjekte eines jeden möglichen sittlichen Zweckes“ (Hahn, 1908/13 und 1928/30, S. 43). Richtige Erziehung, in reformpädagogischer Denkform von Hahn als „seelische Ansteckung“ (Hahn, 1908/13 und 1928/30, S. 42), also nicht als pädagogisches Fachwissen und methodisch reflektierte Vermittlung und Anleitung, definiert, konnte für ihn nur dadurch zustande kommen, dass dem Kind eine einheitliche ‚Lebensrichtung‘ aufgezeigt wurde, die in der Gemeinschaft des Internats verwirklicht werden sollte. Im Grunde beschrieb Hahn seine Schule als eine ‚totale Institution‘ (Erving Goffman), in der die Schülerinnen und Schüler nur solche Erfahrungen machen sollten, welche dem Schulleiter angemessen erschienen. Entwicklungsumwelten wurden strukturiert und begrenzt, die Sozialisationsordnung moderner, freiheitlicher Gesellschaften mit in den jeweiligen Werten, Normen und Interaktionsformen differierenden Instanzen Familie, Schule und Peergroups aufgehoben und in einer Organisation zusammengeführt (vgl. Groppe, 2013, S. 68–72). Den Eltern, nach Hahn aufgewachsen in einer deformierten Gesellschaft, wurde die Erziehungskompetenz abgesprochen. Damit wurde das Hahnsche Internat als Gegenwelt konzipiert, aus der schließlich eine neue Kultur und Gesellschaft hervorgehen sollten. Internatsgründer, Schülerinnen und Schüler und die Lehrerschaft wurden als eine neue Elite gedeutet, die als Gesinnungsaristokratie die Reform der Gesellschaft in Angriff nehmen sollte. Vergleichbar argumentierten auch diejenigen Schulreformer, welche sich nach dem Ersten Weltkrieg in Hamburg in einer Reihe von Versuchsschulen der Reform der Volksschulen widmeten: „An Einzelreformen und in persönlichen Einzelercheinungen wächst das Ahnen von einer grundstürzenden Umwandlung der Erziehung; [...] Die es nicht hören wollen, mögen es sehen, wie die Jugend sich heute zum Bewußtsein ihres Wesens ringt [...] Uns ist nun nach der Schranke zwischen Leben und Schule auch die Schranke zwischen Leben und Kind endlich gefallen. Dieses Maß seiner selbst, dieses Kind ist ganze, unzerlegbare Natur [...]“ (Gläser, 1925, S. 203–205). Im pathetischen Sprechen der Reformpädagogen im Rahmen der neuen Episteme sollten die neuen Versuchsschulen auch hier jenseits aller

sozialen Bedingungen und Einflussfaktoren eine umfassende Entwicklung ‚des Kindes‘ oder ‚der Jugend‘ eröffnen (vgl. Karsen, 1923). Universale Kategorien: ‚die Schule‘, ‚das Leben‘, ‚das Kind‘, ‚die Jugend‘, ‚die Pädagogik‘, bestimmten vor und nach dem Ersten Weltkrieg so gut wie alle Texte der Reformpädagogik. Schülerinnen und Schüler der von den reformpädagogischen Autorinnen und Autoren pauschal diskreditierten staatlichen gymnasialen ‚Schulkasernen‘ mit ihren Lern- und Leistungsanforderungen, in der Regel Kinder des höheren Bürgertums sowie deren Eltern, konnten sich ebenso angesprochen fühlen wie Eltern aus der Arbeiterschicht, welche ihre Kinder in den wachsenden Großstädten die großen öffentlichen Volksschulen besuchen ließen (vgl. Groppe, 2016, S. 84). Die Versuchs- oder Gemeinschaftsschulen, die in Hamburg am Beginn der Weimarer Republik von der Hamburger Oberschulbehörde auf Volksschulebene eingerichtet wurden, wurden überwiegend durch Kinder der Arbeiterschaft und des unteren Mittelstandes besucht. Fritz Karsen, einer der Ideengeber, hielt programmatisch fest: „Gemeinschaftsschule [d. i. Versuchsschule, CG] ist die vom Leben der zur Gemeinschaft strebenden Gesellschaft durchdrungene, ihre werdende Wirklichkeit mit ihr und durch sie lebende Schule“ (Karsen, 1923, S. 115). Die reformorientierten Volksschulen wurden zu ‚Heimen‘ verklärt, zu Schutzräumen, in denen Alternativwelten für Kinder und ihre Eltern entstehen sollten. Auch hier stand ‚Erlösung‘ von den existierenden gesellschaftlichen Verwerfungen im Vordergrund. Auch wenn dies vielleicht nicht explizites Ziel war: Temporäre Erlösung in der ‚Schulgemeinde‘ statt sozialer Emanzipation waren kennzeichnend für die pädagogischen Verlautbarungen der Hamburger Versuchsvolksschulen. Als Ziel der Arbeiterbewegung wurde folglich nicht deren soziale Emanzipation formuliert, sondern eine allgemeine ‚Erziehung zu neuen Menschen‘, wodurch deren soziale Ansprüche und politische Bestrebungen in den Texten aufgelöst wurden in allgemeine Erlösungspostulate und in einen universal-weltanschaulichen Diskurs der Reformpädagogik (vgl. Groppe, 2016, S. 86–87). Eine ‚Erziehung zu neuen Menschen‘ bestimmte in sendungsbewusstem und sozialromantischem Duktus aber nicht nur die Texte der Hamburger Schulreformer in den 1920er Jahren, sondern ebenso die Texte Kurt Hahns oder Gustav Wynekens zur selben Zeit. Auffällig ist an so gut wie allen Texten der Reformpädagogik zwischen der Jahrhundertwende und den frühen 1920er Jahren, so lautet meine *vierte These*, dass sie kaum Bezüge zu aktuellen politischen, gesellschaftlichen oder auch bildungssystemischen Entwicklungen herstellten. Waren schon die Texte um die Jahrhundertwende vorwiegend programmatischer Natur und im Kontext der neuen Episteme mit universal gültigem Anspruch formuliert worden, änderte sich dies durch den Ersten Weltkrieg und sein Ende nicht. Vielmehr kann man zwei kontinuierlich bediente Textgattungen unterscheiden: 1. Programmatisch-emphatische Texte wie die von Ellen Key, Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Johannes Gläser, Fritz Karsen u. a. und 2. organisationsbeschreibende, welche meist die Tagesabläufe in den Reformschulen und Besonderheiten wie Sport- und Arbeitsgruppen darstellten. Dabei hatten die organisationsbeschreibenden Texte die programmatischen zur Voraussetzung. Sie formulierten deren vermeintliche schulpraktische Konkretisierung und waren gedacht als Beglaubigung der Möglichkeit schulischer Paradiese jenseits gesellschaftlicher Bedingungen.

Hermann Lietz schrieb 1906, „daß es vor allen Dingen darauf ankomme, dem Kinde Freude an seinem Leben und seiner Tätigkeit zu verschaffen und alles das zu vermeiden, dem die kindliche Natur innerlich widerstreben muß, als etwas Fremdem, Unangemessenem, Hemmendem“ (Lietz, 1906, S. 291). Was die ‚kindliche Natur‘ sei, meinte Lietz intuitiv zu wissen, denn empirisch begründet wurde sie von ihm nicht. Vergleichbar irrational-emphatisch, trotz der vorgenommenen Abgrenzung gegenüber den Lietzschen Landerziehungsheimen, kennzeichnete Gustav Wyneken seine Freie Schulgemeinde Wickersdorf nach dem Ersten Weltkrieg: „Wickersdorf ist, wie eine Wikingergründung, entstanden als die Ansiedelung eines Führers mit seiner Gefolgschaft. Da Wickersdorf nicht die Verwirklichung eines Reformprogrammes ist, wie z. B. die Landerziehungsheime, sondern einer Idee, d. h. [...] eines Bildes vom jugendlichen, neugearteten Menschen und seiner ordensmäßigen Gemeinschaft, [...] so konnte dies Werk weder theoretisch noch praktisch durch eine Zusammenarbeit mehrerer zustande kommen. Die Anschauung hat persönlichen Charakter, sie wird einem Einzelnen in schöpferischer Stunde zuteil“ (Wyneken, 1922, S. 54). Entweder noch in derselben Schrift oder zumeist in weiteren textlichen Dokumentationen wurde dann von den Schulleitern der sogenannte ‚Alltag‘ in den Reformschulen dargestellt, wie hier am Beispiel von Lietz zur Dokumentation für seine Schüler und deren Eltern. Lietz besaß unverrückbare Vorstellungen von einem kind- und jugendgemäßen Leben: gesunde Landluft, Sport, praktische Handarbeit, eine spezifische, auf lebensreformerische Programme zurückzuführende Diätetik, die auf Alkohol, Kaffee und Tee verzichtete und auf vegetarische Kost setzte und eine praktische, gesunde Kleidung, d. h. kurze Hosen und Sandalen. Der Tagesablauf war strikt reglementiert: 5.30 Uhr aufstehen und kalt duschen, 6 Uhr Frühstück, dann Andacht, ab 7.30 Uhr Schulunterricht bis etwa 12 Uhr. Danach gab es freie Zeit bis um 13 Uhr, nach dem Essen 30 Minuten Musik und Vorlesen, ab 14.15 Uhr Handarbeit im Garten und in den Werkstätten. Ab 16.30 Uhr Schularbeiten, 18.30 Uhr Abendessen, dann bis 20 Uhr Freizeit bzw. organisiertes Ballspiel sowie eine Andacht oder Aussprache in der sogenannten ‚Kapelle‘, dann wieder kalt duschen, um 21 Uhr Bettruhe (vgl. Lietz, 1898/1995; Lietz, 1906).

Sprachform, Episteme und Erziehungsziele änderten sich in der Reformpädagogik zwischen 1890 und den frühen 1920er Jahren demnach nicht. Sogar die Protagonisten blieben überwiegend dieselben. Es war die bereits vor dem Ersten Weltkrieg reformpädagogisch tätige Klientel, welche dann nach 1918 die Chance ergriff, vormals bürgerliche Nischenprojekte zu Bestandteilen des öffentlichen Bildungssystems zu machen und – gestützt durch eine größere Offenheit der Schulbehörden – dies teils auch erreichten. So waren die Hamburger Versuchsschulen erst in der Weimarer Republik ermöglicht worden. Eine für die Entwicklung und pädagogische Umsetzung reformpädagogischer Projekte relevante Epochenschwelle stellte jedoch nicht das Ende des Ersten Weltkriegs dar als vielmehr die Jahre um 1890, welche nicht nur die Kulturkritik vehement verschärft hatten (vgl. Beßlich, 2000, S. 16–26), sondern eine Vielzahl reformpädagogischer Schulgründungen, die Jugendbewegung und die grundlegende Umgestaltung des Alltags und der Lebensformen in vielfältigsten Lebensreformbewegungen (Ernährungsreform, Kleidungsreform,

Siedlungsreform, neue Körperkultur etc.) geschaffen hatten. Am Beginn der Weimarer Republik wanderten diese bürgerlich-privaten Konzepte und Refugien in das staatliche Bildungssystem ein und erreichten nach dem Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum des Kaiserreichs nun auch andere soziale Klassen. Das war jedoch kein Bruch, sondern vielmehr eine quantitative Erweiterung, ohne dass sich die Episteme oder die konkreten Programmpunkte und Ziele verändert hätten.

### **3. Bürgerliche Familienerziehung**

Gelten diese Gesamttendenzen auch für die Familienerziehung? An einem skizzenhaften Fallbeispiel, einer weit verzweigten deutschen Unternehmerfamilie zwischen 1890 und 1920, lassen sich einerseits ebenfalls Kontinuitäten über den Ersten Weltkrieg hinweg erkennen, andererseits werden auch deutliche Bruchlinien am Ende des Ersten Weltkriegs sichtbar. Bei dieser Unternehmerfamilie als Verwandtschaftsfamilie handelt es sich um einen Personenbestand von rund 70 Personen im Kaiserreich und am Beginn der Weimarer Republik, in welcher zur selben Zeit mehrere Kernfamilien existierten, mit unterschiedlichen generationalen Lagerungen. Alle Ehemänner und Väter in den Kernfamilien waren Textilfabrikanten mit eigenen Unternehmen am Rande des Ruhrgebiets. Die Unternehmertradition der Familie Colman reichte im Kaiserreich bereits über mehrere Generationen zurück. Ich habe diese Familie kürzlich anhand ihrer Briefe sozialisationshistorisch untersucht (vgl. Groppe, 2018). Die folgende kurze Skizze verfolgt mit Hilfe dieser Unternehmerfamilie den Zweck eines exemplarischen Vergleichs. Mit der Reformpädagogik wurde eine ideen- und kulturgeschichtliche Perspektive eingenommen, um Fragen von Kontinuität und Diskontinuität von Denkformen, Zielvisionen und Einstellungen gegenüber den Lebensphasen Kindheit und Jugend analysieren zu können. Auf einer erfahrungsgeschichtlichen Ebene wird am Beispiel einer bürgerlichen Familie nun die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität für den Bereich des privaten Lebens gestellt.

Ab 1890 wurde die Familienerziehung in den untersuchten Kernfamilien der Unternehmerfamilie zunächst deutlich kindbezogener, und die Eltern-Kind-Verhältnisse wurden symmetrischer (vgl. Groppe, 2018, S. 272–290). In der Kindergeneration, die im Zeitraum der Jahrhundertwende 1900 geboren wurde, zeichneten sich anders als in deren Elterngeneration in Briefwechseln zudem keine Konfliktkonstellationen zwischen Eltern und Kindern mehr ab. Vielmehr rückten die Generationen näher zueinander und schlossen sich gegebenenfalls gegen die Institution Schule zusammen. So schrieb ein Sohn der Familie 1915 (zu der Zeit als Pensionsschüler im Haushalt des Schuldirektors lebend), als der Sohn des Schuldirektors auf Heimaturlaub von der Front im Ersten Weltkrieg nach Hause kam und von seiner Familie und dem Kreis der Pensionsschüler gefeiert wurde, trotz seiner eigenen Kriegsbefürwortung ironisch-distanziert:

„Sohn Wolf fährt gleich um 8 Uhr fort. Es gab die ganze Woche einen Kuchen nach dem andern. Wein, Sekt und Bier wechselten ab. Heute gab es ein großartiges Abschiedsessen. Die Alte ist noch aufgeregter als sonst.“ (Paul Colman jun. an die Eltern, 12. Dezember 1915, zit. n. Groppe, 2018, S. 276).

Auffallend an der Briefstelle ist die abfällige Sprachform, welche der Siebzehnjährige zur Beschreibung der Ehefrau des Schuldirektors wählte. Auch der Direktor selbst entging in weiteren Briefen nicht der Ironisierung. Die Kritik dieses Sohnes an der Schule und den Lehrern wurde von den Eltern, im Unterschied zum elterlichen Verhalten gegenüber Söhnen in den Jahrzehnten zwischen 1870 und 1890, kaum noch missbilligt und auch der lässig-abwertende sprachliche Ausdruck wurde akzeptiert. Diese Entwicklung zeigte sich parallel in verschiedenen Zweigen der Unternehmerfamilie (vgl. Groppe, 2018, S. 291–297). Die Erziehungsbriefe der Eltern wurden deutlich binnensorientierter; sie bezogen sich auf die Familie als primäre Instanz der emotionalen Bindungen und der Werte. In den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg tauchten in den Selbstbeschreibungen der Jugendlichen und denen der Eltern dann aber vereinzelt auch Konnotationen der Härte und Askese auf. Jetzt erst wurden Zuschreibungen an die Männlichkeit der Söhne mit Adjektiven wie „stramm“ und „tüchtig“ (zit. n. Groppe, 2018, S. 277) vorgenommen, die vorher nur für die Verhältnisse gewählt worden waren: als ‚stramme Arbeit‘ oder ‚strammer Dienst‘, also als zeitaufwendig und körperlich wie geistig fordernd. Eltern und Kinder rückten durch die beginnende Interpretation der technisierten Umwelt des deutschen Kaiserreichs als „stahlhartes Gehäuse“ (Weber, 1905/1979, S. 188) als Gefühlsgemeinschaft näher zueinander.

Der Erste Weltkrieg, so lautet meine *fünfte These*, stellte in den inneren Familienbeziehungen eine Zäsur dar. Bereits 1915 begannen in den Briefen der Eltern an ihre Freunde die Zweifel zu wachsen, ob ein Sieg überhaupt noch erreichbar sein würde. Der Unternehmer Paul Colsman (1861–1922) schrieb im Herbst 1915 an einen Freund: „Friede & ein ehrenvoller das ist der Wunsch, den wir wohl alle heute an erster Stelle im Herzen haben“ (Paul Colsman an Peter Conze, 12. September 1915, zit. n. Groppe, 2018, S. 460). Ein für das Deutsche Reich gesichtswahrender Friedensschluss, kein Siegfrieden, wurde ab da von den Eltern als Hoffnung formuliert. Im Herbst 1918 schrieb Paul Colsman an diesen Freund nach dem Tod seines ältesten Sohnes 1917 erschöpft, während sein zweitältester Sohn als Soldat an der Westfront kämpfte: „Wann nimmt der Kampf ein Ende? Momentan kann man sich von der Zukunft & den kommenden Dingen schlechter ein Bild denn je machen! Wie gerne sähe man das Ende!“ (Paul Colsman an Peter Conze, 11. September 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 461). Die Sozialisationskontexte der jungen Weltkriegssoldaten an der Front waren trotz gegenläufiger Schilderungen in der Mehrzahl ihrer Briefe, welche ein Bild von Normalität in die Heimat vermitteln wollten (vgl. Reimann, 1997), vollständig anders als diejenigen der Familienmitglieder an der sogenannten ‚Heimatfront‘; es war eine beständige, lebensbedrohliche Außeralltäglichkeit (vgl. Molthagen, 2007). Der Erste Weltkrieg war zudem in vielerlei Hinsicht ein „Jugendphänomen“. Jüngere Soldaten wurden meist an den gefährlicheren Frontabschnitten eingesetzt, und sie waren gegenüber den älteren überrepräsentiert beim Feindkontakt (vgl. Audoin-Rouzeau, 2014, S. 135–136, Zitat p. 135). Die jugendlichen Soldaten an der Front bewegten sich zudem über mehrere Jahre in einem Sozialisationskontext, der weder mit dem ihrer Eltern noch dem ihrer Geschwister oder Freunde, sofern diese keine Fronterfahrung besaßen, vergleichbar war. Wie sie den Kriegseinsatz erlebten und deuteten, welche Selbstpräsentationen sie als junge Soldaten

entwickelten und welche Handlungsorientierungen für sie daraus im Krieg und nach der Rückkehr schließlich in der Weimarer Republik erwachsen, ist bislang bildungshistorisch nicht erforscht. Quellen dazu, insbesondere Briefe, liegen zu vielen Tausenden in öffentlichen und privaten Archiven in Europa und Übersee.

Zu Kriegsende machten sich in der Unternehmerfamilie die kriegsbedingten Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen bemerkbar. Nach einem jahrelangen brutalen Abnutzungskrieg und bedingt durch die Ankündigung militärisch sinnloser ‚Todesfahrten‘ der kaiserlichen Marine, brach Ende Oktober 1918 die Rebellion der Matrosen in Kiel aus, der sich rasch weitere Soldaten und Arbeiter anschlossen. Die Revolution konnte durch die Regierung nicht mehr aufgehalten werden. Paul Colsman jun. (1898–1922), der bis zum Kriegsende als Soldat an der Westfront gewesen war, schrieb Ende November 1918 während des Rückmarschs seines Regiments an seine Eltern: „Die Soldatenratgeschichte ist soweit ja ganz gut und gegen die Einrichtungen die diese Leute treffen ist eigentlich nichts einzuwenden. [...] Wenn es der Regierung gelingt die Nationalversammlung einzuberufen so kommen auch die bürgerlichen Parteien wieder zum Wort.“ (Paul Colsman jun. an die Eltern, 25. November 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479) Eine solche demokratische politische Haltung gefiel seinem Vater nicht, und er schrieb an seinen Sohn und seine Tochter: „Der demokratische Ton seines [Pauls, CG] letzten Briefes vom 15 ds. war keine reine Freude. Wir wollen uns doch nun nicht dem Wahn hingeben, daß durch die Revolution und ihre traurigen Erscheinungen alle Unterschiede in der menschlichen Gesellschaft verwischt seien & es kein Autoritätsprinzip mehr gäbe.“ (Paul Colsman an seine Kinder Elisabeth und Paul Colsman jun., 22. Dezember 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479). Aber Paul Colsman hatte auch keinen alternativen Vorschlag, wie Niederlage und Waffenstillstand in sinngebender Weise interpretiert werden könnten. Vielmehr bezog er sich in der Briefstelle auf die Bedeutung von Hierarchien und Differenzen und auf ein politisches Autoritätsprinzip, stellte mithin Deutungskategorien aus dem Kaiserreich gegen die Revolution und die neuen demokratischen Bestrebungen und appellierte an Kontinuität. Aber in einem vier Wochen zuvor an seinen Sohn geschriebenen Brief hatte sich bereits seine ganze Hilf- und Ratlosigkeit gezeigt, wie im Gefolge des Todes seines ältesten Sohnes und des Zusammenbruchs des Kaiserreichs, für das dieser Sohn in den Krieg gezogen war, eine Sinndeutung des Kriegsendes entwickelt werden sollte und was aus ihm folgen sollte. Unter dem Eindruck des zehn Tage zuvor geschlossenen Waffenstillstands und seiner kapitulationsgleichen Bedingungen schrieb er im November 1918: „Es kommen wahrscheinlich in den nächsten Tagen Truppen durch. Wie so ganz anders hatte man sich das Kriegsende gedacht! [...] Und nun dieser plötzliche innere Zusammenbruch, & der jähe Sturz aus lichter Höhe in dunkle Tiefen. Wie hat es nur so kommen können? Die Frage stellt man sich immer wieder & findet keine Antwort“ (Paul Colsman an Paul Colsman jun., 21. November 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479). Zugleich gab es aber kurze Zeit später Aussagen, welche auf eine optimistischere Haltung im Hinblick auf die Zukunft verwiesen. 1919 schrieb Paul Colsman an einen befreundeten Unternehmer: „[...] ich meine man sollte an der Lösung der Frage tatkräftig mitarbeiten, wie kommen wir aus dem Sumpf, in dem wir stecken, wieder heraus

[...]? Die Vergangenheit muß begraben werden, Neues und Gutes ist zu schaffen, trotz der zunächst dunkelen Zukunft!“ (Paul Colman an Ringwald (Vorname unbekannt), 20. September 1919, zit. n. Groppe, 2018, S. 481).

Der Erste Weltkrieg, dies ist meine *sechste These*, veränderte die Generationsbeziehungen und Autoritätsverhältnisse in Familien, insbesondere in der Klasse des Bürgertums, in der die Jugendphase aufgrund der Bildungs- und Ausbildungszeiten besonders lang war. Dadurch befanden sich männliche Jugendliche zum Teil bis weit über das Mündigkeitsalter hinaus in Abhängigkeit von ihren Eltern. Jugendliche konnten sich als junge Soldaten (als Mädchen als Lazarettwestern) in der Position fühlen, welche bislang die arbeitenden männlichen Erwachsenen ausgefüllt hatten, denn das Vaterland war in ihrem Bewusstsein von ihrer Tätigkeit im Kampf und von ihrem Erfolg abhängig. Der Kriegsdienst konnte auch Emanzipation von der bürgerlichen Welt bedeuten, er konnte insbesondere für die männlichen Jugendlichen romantisches Abenteuer und einen kampfbetonten Männlichkeitsentwurf darstellen (vgl. Groppe, 2018, S. 463). Die radikale Differenz der Kriegserfahrungen zwischen den jungen Soldaten, ihren Eltern und denjenigen jüngeren Geschwistern, welche nicht an der Front gewesen waren, hat Erich Maria Remarque in „Im Westen nichts Neues“ (1929) zu einer Sozialisationsgeschichte der jugendlichen Soldaten des Weltkriegs verarbeitet. Es wäre bildungshistorisch zu prüfen, wie stark sich diese differenten Sozialisationsprozesse und Erfahrungsräume an den Fronten des Ersten Weltkriegs auf Selbstpräsentationen und Handlungsorientierungen derjenigen heimkehrenden jungen Soldaten auswirkten, welche vor dem Krieg noch keinen Erwachsenenstatus durch Berufstätigkeit und Familiengründung erreicht hatten. Eine noch zu schreibende Sozialisationsgeschichte der Kriegserfahrungen von Jugendlichen (auch der Mädchen) könnte dann erweitert werden zu einer alterskohortenspezifischen Geschichte in der Weimarer Republik.

1918 war bezogen auf die untersuchte bürgerliche Unternehmerfamilie keine in jeder Hinsicht klar zu bestimmende Epochengrenze für Einstellungen und Verhaltensweisen. Deutlich stärker aber als im Falle der Reformpädagogik wirkte der gesamte Erste Weltkrieg von 1914 bis 1918 als Katalysator, vorbereitet durch die Entwicklungen seit 1890. So waren bereits nach der Jahrhundertwende keine schwerwiegenden Generationskonflikte in der Unternehmerfamilie mehr vorgekommen. Eltern-Kind-Beziehungen waren symmetrischer und enger geworden. Die Technisierung, die steigenden systemischen Anforderungen an den Unternehmerberuf und in der globalen Wirtschaft brachten aber auch Persönlichkeitsvorstellungen des Stählens und Strammseins bereits vor dem Ersten Weltkrieg hervor. Der Erste Weltkrieg wiederum eröffnete in seinen leeren Pathosformeln der Kriegspropaganda und in der mangelnden staatlichen und gesellschaftlichen Konkretisierung von verfolgten Kriegszielen und möglichen Friedensordnungen eine weitere Autonomisierung der Jugendlichen, die Soldaten gewesen, oder, im Falle der Mädchen, Krankenschwestern gewesen waren, und führte in der Folge zu neuen Generationskonflikten, die nun politischer wurden als vordem.

#### 4. Fazit

Auffällig ist im Vergleich zwischen den reformpädagogischen Texten und den internen Familientexten, dass sich die politischen Ereignisse in den privaten Texten deutlicher niederschlugen als in den publizierten, sofern die Publikationen nicht dezidierte Propaganda-Texte für den Weltkrieg gewesen waren. Durch den Ersten Weltkrieg und die mit ihm verbundenen Erfahrungen änderten sich die familialen Generationsbeziehungen, während sich dies für die Konzepte von Kindheit, Jugend und Pädagogik in den reformpädagogischen Texten und Schulbeschreibungen nicht sagen lässt. Die reformpädagogischen Gegenwelten wurden vielmehr gleichsam geschichtslos positioniert. Es veränderten sich weder die sprachliche Form noch die formulierten Ziele; die Utopien des ‚neuen Menschen‘ und der ‚neuen Gesellschaft‘ wurden nach 1918 in den Texten nicht konkreter.

Es ist also keineswegs eindeutig und nicht für alle gesellschaftlichen Felder und Institutionen gleichermaßen zu sagen, dass der Erste Weltkrieg und das Jahr 1918 eine Epochenschwelle darstellten. Vielmehr ergeben sich Divergenzen. Die konkrete Erfahrungswelt der untersuchten bürgerlichen Familie und ihre Binnenbeziehungen zeigten sich stärker von den politischen Entwicklungen tangiert als die reformpädagogische Publizistik. Dies muss sich nicht widersprechen. Vielmehr lässt sich festhalten, dass die ‚Oberfläche‘ publizistischer Verlautbarungen nicht ausreicht, um eine Aussage zu 1918 als Epochenschwelle zu treffen. Studien, welche mit je zeitgenössischen privaten Dokumenten arbeiten, zeigen häufig Ergebnisse, welche in einem Spannungsverhältnis zu öffentlichen Diskursen und zur Politik, aber auch zu Epochengrenzen stehen. Dies wirft die bislang in der kultur-, sozial- und politikgeschichtlichen Forschung unbeantwortete Frage auf, wie mit diesen Divergenzen interpretierend verfahren werden sollte.

#### Quellen und Literatur

AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane, 2014. Kinder und Jugendliche. In: HIRSCHFELD, Gerhard, KRUMEICH, Gerd und RENZ, Irina, ed. *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. 2. erneut aktual. und erw. Studienausgabe. Paderborn: Schöningh UTB, S. 135–141. ISBN 978-3-8252-8551-7.

BAADER, Meike Sophia, 2005. *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim/München: Juventa. ISBN 3-7799-1263-5.

BAUER, Franz J., 2010. *Das ‚lange‘ 19. Jahrhundert (1789–1917). Profil einer Epoche*. 4. durchges. und aktual. Aufl. Stuttgart: Reclam. ISBN 978-3-15-018770-8.

BENNER, Dietrich und KEMPER, Herwart, 2003. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim/Basel: Beltz UTB. ISBN 3-8252-8240-6.

BEßLICH, Barbara, 2000. *Wege in den Kulturkrieg. Zivilisationskritik in Deutschland 1890–1914*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 978-3-534-26393-6.

- BUCHHOLZ, Kai, 2001. Begriffliche Leitmotive der Lebensreform. In: BUCHHOLZ, LATOCHA, Rita u.a., ed. *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Bd. 1. Darmstadt: Häusser, S. 41–43. ISBN 3-89552-077-2.
- DUDEK, Peter, 2001. „... dass Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningsens 1909. In: BERG, Christa et al., ed. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 7. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 287–303. ISBN 3-7815-1208-7.
- FOUCAULT, Michel, 1974. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. ISBN 3-518-07696-5.
- GLÄSER, Johannes, 1925. Vom Kinde aus. In: PORGER, Gustav, ed. *Neue Schulformen und Versuchsschulen*. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 203–216.
- GROPPE, Carola, 1997. *Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890–1933*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. ISBN 3-412-03397-9.
- GROPPE, Carola, 2013. Erziehungsräume. In: NOHL, Arnd-Michael und WULF, Christoph, ed. *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74. ISSN 1434-663X.
- GROPPE, Carola, 2016. Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: KEIM, Wolfgang, SCHWERDT, Ulrich und REH, Sabine, ed. *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73–95. ISBN 978-3-7815-2107-0.
- GROPPE, Carola, 2018. *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. ISBN 978-3-412-50058-0.
- HAHN, Kurt, 1908/13; 1928/30, 1998. Gedanken über Erziehung. Ein unvollendetes pädagogisches Werk. In: KNOLL, Michael, ed. *Kurt Hahn. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 25–44. ISBN 978-3-608-91951-6.
- HOBSBAWM, Eric J., 1995. *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Hanser. ISBN 978-3-446-16021-7.
- KARSEN, Fritz, 1923. *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig: Dürr.
- KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, 2013. Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933) – zur Einführung. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Teil 1. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 9–35. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KEY, Ellen, 1900/1905. *Das Jahrhundert des Kindes*. 8. Aufl. Studien, Berlin: Fischer.
- KOCKA, Jürgen, 2001. *Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft*. 10. neu bearb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-60013-1.
- KROLL, Frank-Lothar, 2013. *Geburt der Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur vor dem Ersten Weltkrieg*. Berlin: Be Bra. ISBN 978-3-89809-401-6.
- LIETZ, Hermann, 1897. *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?* Berlin: Dümmler.

- LIETZ, Hermann, 1906. Land-Erziehungsheime. In: REIN, Wilhelm, ed. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beyer, S. 290–299.
- LIETZ, Herrmann, 1898/1995. Das erste Jahr im D.L.E.H. Ilsenburg. Vom 28. April – 1. Juli 1898. In: FLITNER, Wilhelm und KUDRITZKI, Gerhard, ed. *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78–84. ISBN 978-3-608-91284-5.
- MOLTHAGEN, Dietmar, 2007. *Das Ende der Bürgerlichkeit? Liverpooler und Hamburger Bürgerfamilien im Ersten Weltkrieg*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-8353-0133-7.
- MÜLLER, Sven Oliver und TORP, Cornelius, ed., 2009. *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-525-36752-0.
- OELKERS, Jürgen, 1989/2005. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa. ISBN 978-3-7799-1525-6.
- OSTERHAMMEL, Jürgen, 2011. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C. H. Beck. ISBN 978-3-406-61481-1.
- REIMANN, Aribert, 1997. Die heile Welt der Stahlgewitter: Deutsche und englische Feldpost aus dem Ersten Weltkrieg. In: HIRSCHFELD, Gerhard et al., ed. *Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs*. Essen: Klartext, S. 129–145. ISBN 3-88474-538-7.
- SCHWERDT, Ulrich, 1998. Landerziehungsheimbewegung. In: REULECKE, Jürgen und KERBS, Diethard, ed. *Handbuch der Lebensreformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammer, S. 395–409. ISBN 3-87294-787-7.
- WEBER, Max, 1905/1979. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1905). In: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*. Johannes Winckelmann, ed. 5. durchges. und erw. Aufl. Gütersloh: Mohn, S. 27–278. ISBN 978-3-579-03798-1.
- WYNEKEN, Gustav, 1914/1919. Jugendkultur (1914). In: WYNEKEN. *Ein Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze*. Jena: Eugen Diederichs, S. 122–127.
- WYNEKEN, Gustav, 1922. *Wickersdorf*. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal.
- WYNEKEN, Gustav, 1925. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. In: PORGER, Gustav, ed. *Neue Schulformen und Versuchsschulen*. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 14–58.

# „Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien<sup>1</sup>

Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 17 January 2019  
Accepted 2 April 2019  
Available online 25 August 2019

---

### *Keywords:*

New Education, indigenism, Congo, Belgium, Father Hulstaert

---

M. Depaepe  
Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kulak Kortrijk Campus •  
Etienne Sabbelaan 53, box 7654, 8500, Kortrijk Leuven • Belgium •  
marc.depaepe@kuleuven.be

H. Vinck  
Centre Æquatoria •  
B. P. 276 Mbandaka Democratic Republic of the Congo •  
vinck.aequatoria@skynet.be

F. Simon  
Faculty of Psychology and Educational Sciences University of Ghent •  
Henri Dunantlaan 2, B-9000, Ghent • Belgium •  
frank.simon@ugent.be

---

## ABSTRACT

---

*„Vom Schwarzen aus“...? Father Hulstaert’s indigenist approach in Congo and its relation with the New Education in Belgium*

In Belgium New Education pedagogy emerged during the interwar period, alongside the continued existence of normative Catholic pedagogy. These two trends were to be found in the Belgian Congo. New Education found, at first glance, a natural ally in the politico-cultural indigenist philosophy, represented by the Flemish missionary Gustaaf Hulstaert, the “culture broker” of the Mongo people in the Central Basin of the Belgian Congo. From 1936 to 1946, he took on the position of school inspector within the Catholic Church, and discovered publications on New Education. Although he found the ideas convincing, he was unsure how it could be integrated, given his attachment to normative pedagogy of Catholicism. In the end, indigenism might have had no roots whatsoever in any emancipatory interest. Indigenists, perhaps even more than ordinary missionaries, were, all in all, inherently paternalistic. They felt that the Congolese had the duty to preserve their traditional culture.

---

<sup>1</sup> Dieser Text ist eine gekürzte, bearbeitete und übersetzte Version von zwei früher veröffentlichten Beiträgen: Depaepe, Simon & Vinck, 2015 einerseits und Vinck, Simon & Depaepe, 2016 andererseits. Die Inhalt stützt sich also vornehmlich auf unseren früheren Forschungen.

Es ist immer interessant, das Ausmaß abzuschätzen, in dem Entwicklungen oder Veränderungen auf einem wissenschaftlichen oder kulturellen Gebiet im kolonisierenden Land in dessen Kolonien Niederschlag gefunden haben. In Belgien, und vor allem in Flandern, kam die Reformpädagogik (als Bewegung für eine „neue“ [d.h. „moderne“] Schule) zwischen den beiden Weltkriegen auf, wobei die normative (d.h. katholische) Pädagogik als dominantes Paradigma weiterbestand. Beide Trends gab es vielleicht auch im belgischen Kongo. Die Reformpädagogik fand auf den ersten Blick einen natürlichen Verbündeten in der politisch-kulturellen indigenistischen Philosophie, vertreten vom flämischen Missionar Gustaaf Hulstaert, dem „Kulturmakler“ des Mongo-Volkes im zentralen Becken des belgischen Kongo (Depaepe, Simon & Vinck, 2015). Von 1936 bis 1946 übernahm er die Stelle des Schulinspektors der katholischen Kirche und entdeckte Veröffentlichungen über die neue Entwicklungen in der Pädagogik. Angesichts seiner relativen Unerfahrenheit und seiner Verbundenheit mit der normativen Pädagogik des Katholizismus, die seinem Status als katholischer Missionar innewohnte, war er – obgleich er ihre Ideen überzeugend fand – nicht sicher, wie bestimmte Aspekte der Reformpädagogik eingebunden werden könnten.

Unter einem theoretischen Blickwinkel ist der Fall Hulstaerts interessant, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Geschichte der Pädagogik. Er ist ein gutes Beispiel für die Art und Weise, wie in der alltäglichen Praxis angewendete pädagogische Ideen und Theorien in einem kolonialen und missionarischen Kontext übernommen wurden. Im Gegensatz zu den Brüdern der christlichen Schulen (FSC), die in derselben Region tätig waren, versuchte Hulstaert, das Schulsystem auf der Grundlage der afrikanischen Kultur der Schüler zu entwickeln. In dieser Hinsicht war er möglicherweise ein Anhänger der Reformpädagogik. Tatsächlich gab es gewisse Parallelen zwischen der Pädagogik *vom Kinde aus* und der Pädagogik *vom Schwarzen aus* (Briffaerts, Depaepe & Kita, 2003). Allerdings spiegeln Schlagworte nicht notwendigerweise die Realität wider. Ebenso wie die sogenannte neue Schulbewegung in Belgien (sowohl auf katholischer als auch auf „offizieller“ Seite) nicht zu einer echten Pädagogik „vom Kinde aus“ führte, kann nicht behauptet werden, dass Hulstaerts Ideen zu einer echten afrikanischen Pädagogik geführt haben und noch viel weniger zu einer echten afrikanischen Lehrpraxis. Hulstaerts Denken war von den westlichen Werten des christlichen Glaubens dominiert. Als Missionar übernahm er bewusst und unbewusst zahllose Grundsätze der normativen katholischen Pädagogik, die er selbst als Student erfahren hatte.

Diese Paradoxie gab es auch bei den Protagonisten der katholischen Pädagogik in Belgien, bei denen er Inspiration suchte; zugleich wehrte er sich gegen sie. So war er beispielsweise gegen die von den FSC verwendeten Methoden obwohl diese Methoden als „modern“ qualifiziert wurden. In Belgien führte die Reformpädagogik schließlich zu einer Schule, die „moderner“ im Sinne von „geeigneter“ war, aber nicht wirklich „neu“ (Depaepe et al., 2000; Depaepe, 2012). Unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Kontexts lässt sich dasselbe

über Hulstaerts indigenistisches Bildungsprojekt sagen: Die von ihm entwickelte Pädagogik war angepasst im Sinne von besser für die Evangelisierungs- und Kolonisierungsbestrebungen geeignet, mehr jedenfalls als dafür, Kindern zu Emanzipation und Unabhängigkeit zu verhelfen. Von einem „Kolonialpädagogen“ konnte man solche „radikalen“ oder „progressiven“ Standpunkte nicht erwarten.

Aus unserer Sicht gibt es deshalb einen Hauptgrund, weshalb die Appropriation des indigenistischen Ansatzes und die Appropriation der Reformpädagogik gemeinsame Züge haben: in beiden Fällen hat man versucht die Innovation mit dem Modell der altbekannten Grammatik der Schule („*Grammar of Schooling*“) zu kombinieren, die sowohl auf der traditionellen Pädagogik des Lehrens (oder die Praxis im Klassenzimmer) als auch auf dem pädagogischen und moralischen Gebot guten Verhaltens in der Schule beruhte (Depaepe, 2012, S. 122–197). Im Rest dieses Artikels ziehen wir Leben und Werk Hulstaerts heran, um ein nuancierteres Bild der Art und Weise zu bieten, wie er seinen Glauben an Indigenismus mit den Ideen der Reformpädagogik und der normativen katholischen Lehre seiner Kindheit in Einklang brachte oder mit ihnen verflocht.

### **1. Der pädagogische Kontext im belgischen Kongo der Zwischenkriegszeit**

Die Kooperation zwischen Staat und katholischen Missionen spielte eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des Bildungswesens im belgischen Kongo (1908–1960). Diese Kooperation ging zurück bis in die Zeit des sogenannten Kongo-Freistaats (1885–1905), als die Verwaltung Leopolds II. forderte, dass belgische Missionare zu diesem Kolonialprojekt beitragen sollten. Unter seiner Regierung umfasste das Bildungssystem sowohl offizielle als auch konfessionelle Schulen. Bei letzteren handelte es sich um protestantische und katholische missionarische Einrichtungen, während erstere vor allem katholischen Missionen anvertraut wurden. Dasselbe traf nach 1908 zu, als der Kongo eine belgische Kolonie wurde. Wie in der belgischen Verfassung vorgesehen, beruhte die Kolonial-Charta auf dem Prinzip der Bildungsfreiheit. In der Praxis bedeutete diese Entscheidung, dass katholische Missionen ihre Arbeit fortsetzen konnten, ohne sich selbst um die Entwicklung des Bildungsangebots zu kümmern, und glücklich und zufrieden eine Quasi-Monopolstellung einnehmen konnten (Depaepe, 2012, S. 223–239).

1925 übernahmen die belgischen Missionare vom Heiligsten Herzen Jesu (MSC; auch Herz-Jesu-Missionare) die belgische Trappistenmission in der kongolesischen Provinz Équateur. Ihre vier Missionsposten hatten eine zentrale Primarschule (fünf Schuljahre), ergänzt durch einige angegliederte kirchliche Schulen (zwei Schuljahre). Ein Schulabkommen mit den katholischen Missionen, das einen einheitlichen Lehrplan für die gesamte Kolonie forderte, wurde diskutiert und sollte 1928 in Kraft treten. 1929 übernahmen die FSC die Leitung des Lehrerseminars (*École des moniteurs*) in Bamanya, das später zur Standardprimarschule wurde. Nonnen-Ordensgemeinschaften, die seit 1898 in Bamanya waren, ergriffen als erste die Initiative, einen Unterricht für Mädchen zu entwickeln.

Zur pädagogischen Ausbildung von Missionaren im Kongo gibt es kaum Informationen, aber die Jahrbücher der dortigen Kirche verraten, dass damals viele der Brüder und Schwestern an Lehrerkursen in Belgien teilgenommen hatten. Im Gegensatz dazu hatten nur wenige der Missionspriester eine Lehrerausbildung. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg brachte die Katholische Universität Leuven die ersten Pädagogikabsolventen hervor. Wie andere der ersten Autoren von Schulbüchern im Kongo war Hulstaert in Bildungssachen Autodidakt. Es stellt sich daher eine Frage: Wo erwarb Hulstaert das erforderliche Wissen für die pädagogischen Verantwortlichkeiten, denen er sich mehr als 20 Jahre widmete?

## **2. Hulstaert: Kulturmakler**

Hulstaert arbeitete bei den Mongo, einem Volk im Kongobecken. Sein pädagogischer Ansatz, darunter das Verfassen von Schulbüchern in den örtlichen Sprachen, beruhte daher auf der Geschichte dieses Volkes, das bereits seit mehreren Jahrhunderten mitten im Äquatorialwald gelebt hatte. Kolonisten hatten das Christentum eingeführt, das von angelsächsischen Protestanten sowie belgischen und niederländischen Katholiken repräsentiert wurde. Die in der Region gesprochene Sprache, mit mehreren Dialekten, gehört zur Gruppe „Bantu C61“ (siehe Hulstaert, 1961).

Hulstaert war zuallererst eine Persönlichkeit des Kolonialsystems, aber er entwickelte einen komplexen intellektuellen und ideologischen Ansatz. Eine seiner bemerkenswertesten Leistungen war die Gründung des Centre *Æquatoria* in Bamanya bei Mbandaka (bis 1969 Coquilhatville genannt). Das Ziel dieses Zentrums war, das Wissen über Sprache und Kultur der Menschen in der Umgebung zu verbessern und zu verbreiten. Während seines langen Aufenthalts im Kongo (1925–1990) erwarb er selbst ein enzyklopädisches Wissen über Sprache, Menschen und Natur der Region. Vor allem in der von ihm 1937 gegründeten Zeitschrift „*Æquatoria*“ veröffentlichte er ab 1931 zahlreiche Bücher und Artikel, in der er avantgardistische Ideen äußerte und die schädlichen Folgen der Kolonisierung kritisierte. Durch seine Einmischung in kolonialpolitische Diskussionen befasste sich Hulstaert mit kulturellen, sozialen und politischen Trends im weitesten Sinne. Obgleich er die Prinzipien und Praktiken der Kolonialisierung – manchmal heftig – kritisierte, standen seine Überlegungen und Optionen für eine „korrekte Kolonialisierung“ in einem engen Zusammenhang mit der Evangelisierung; noch immer haben sie erhellenden Wert für das Studium der Kolonialmentalität. Doch hinter allen diesen Diskussionen stand seine sichtbare und fortwährende Bindung an einen Katholizismus, der von den Merkmalen seiner Zeit und seiner missionarischen Berufung durchdrungen war.

## **3. Hulstaerts pädagogisches „Wissen“**

Als Pädagoge des apostolischen Vikariats von Coquilhatville hatte Hulstaert nacheinander mehrere Positionen inne: 1927 bis 1933 war er Direktor der Grundschule für die Palmölplantagen der *Huileries du Congo Belge*, Direktor des Kleinen Seminars (Oberschule) von 1933 bis 1934 und Schulinspektor der Diözese von 1936 bis 1946. Er war

somit beinahe 20 Jahre auf pädagogischem Gebiet tätig: von 1927 bis 1946. Wie auf so vielen anderen Gebieten brachte sich Hulstaert alles selbst bei, nahm Informationen in der Praxis auf und erwarb das erforderliche Grundwissen durch Lesen. Nach seiner Ansicht umfasste dieses Grundwissen die Grundzüge der schulischen Didaktik, die örtliche Lehrsprache, „die geistige Struktur“ von Kindern und die zugrundeliegende Kultur der Menschen.

Bei seinen Studien der Pädagogik ließ er sich von Quellen in seiner Heimat Flandern inspirieren. Aufgrund des Katalogs der Bibliothek, die er in Bamanya aufbaute, wissen wir, dass er neben anderen Werken die vierbändige niederländischsprachige Veröffentlichung der *Didaktiek* von Otto Willmann erworben hat, ein Hauptwerk der flämisch-katholischen Pädagogik auf der Basis eines zwischen 1929 und 1935 verfassten Entwurfs des Hauptinspektors G. Siméons und des Pädagogen und Priesters Frans De Hovre. Es scheint, dass diese Studie von Kardinal Mercier beauftragt wurde – nicht nur in seiner Eigenschaft als oberster Repräsentant der katholischen Autoritäten in Belgien sowie Gründer und emeritierter Professor des Höheren Instituts der Philosophie in Leuven, dessen Schüler De Hovre war, sondern insbesondere als zentrale Figur des Neuthomismus (siehe Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Mercier war es deshalb eine große Freude, das Vorwort zu schreiben, in dem er die beiden Männer für ihre Arbeit pries. Seit 1919 hatte die *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (Flämische pädagogische Zeitschrift, *VOT*) eine streng katholische normative und präskriptive Pädagogik gefordert, beruhend auf dem Glauben an eine einzige wahre Weltanschauung, die sie jedem anderen Erziehungssystem überlegen erachtete. Und das war noch nicht alles: Im Licht dieser verkündeten absoluten Wahrheit konnte die katholische Pädagogik auf Wunsch die Elemente anderer Theorien übernehmen, die sie für geeignet hielt, solange sie unter dem Blickwinkel der säkularen Werte des katholischen Bildungsideals betrachtet wurden. Willmanns Bildungsansatz erschien auch als erster Teil der „theoretischen Pädagogik“, einer von der *VOT* veröffentlichten Buchreihe, deren Chefredakteure Frans De Hovre und Alberic Decoene waren. Offensichtlich spiegelte sich dieser Trend auch in De Hovres populärem Werk *Paedagogische Denkers van Onzen Tijd* (Pädagogische Denker unserer Zeit) wider, das von demselben Herausgeber veröffentlicht wurde und Einführungen enthielt, die vorher in der *VOT* zu den Themen „Erziehungswissenschaftler“ und „Bildungssysteme“ erschienen waren.

Dieser Bestseller befand sich ebenfalls in der Æquatoria-Bibliothek. Hulstaert (1943) verwendete lange Auszüge daraus für einen Artikel über allgemeine Bildung. Parallel zu den Positionen, die De Hovre vertrat, begann Hulstaert diesen Artikel mit der von ihm für unvermeidlich gehaltenen Beobachtung, dass moderne Trends nur Fragmente der Wahrheit enthalten würden, weil sie den Zusammenhang mit der Philosophie leugneten, womit er die kirchliche oder neuthomistische Philosophie meinte: Die besten Erziehungswissenschaftler Europas und Amerikas betrachten das Fehlen eines klar umrissenen Ziels als eine der größten Schwächen der modernen Schule. Die scharfsinnigsten von ihnen bringen diese Schwäche mit einem tieferen Grund in Verbindung: dem Fehlen einer

Grundlage oder der Trennung der Lehre von der Philosophie. Er fügte hinzu: „Die ‚Virtuosi‘ der Moderne sind die Parasiten der Hyperzivilisation ... Unsere moderne Bildung ist weitgehend antipädagogisch, weil sie die persönliche Entwicklung schwierig, ja sogar unmöglich macht“ (Hulstaert, 1943, S. 99). Er schloss sich zweifellos dem normativen, präskriptiven und antimodernen katholischen Ansatz der Pädagogik an. Dieser Ansatz war mit seiner penetrierenden und ausgeprägten Ideologie sowohl entschieden totalitär als auch autoritär wegen seiner Betonung des Gehorsams gegenüber der Autorität des Lehrenden, der auch ganz offensichtlich diese Ideologie repräsentierte. Hierauf kommen wir später zurück. An dieser Stelle möchten wir nur herausheben, dass sich Hulstaert wie De Hovre aufgrund des historischen Kontexts auf die Idole der katholischen Pädagogik bezog. Neben dem oben erwähnten Willmann, waren das Monsignore Felix-Antoine-Philibert Dupanloup und Kardinal John Henry Newman. Von Dupanloup übernahm er die Unterscheidung zwischen „Erziehung“ und „Unterricht“. Von Newman übernahm er die Idee, dass sich der Geist nur durch die Dialektik des neuen Wissens und des Wissens, das die Person bereits erworben hat, entwickeln kann. Bei der Entwicklung seiner angewandten Pädagogik ließ er sich manchmal vom Bildungssystem der britischen Kolonien inspirieren. Der Bericht der Phelps-Stokes-Kommission für Ost- und Zentralafrika befand sich noch nicht in der Bibliothek, aber er wusste durch einen in Afrika veröffentlichten Artikel davon. Er verfolgte diesbezügliche Entwicklungen in *Overseas Education* (von 1943), *The Colonial Review* (von 1942), und der in Angola veröffentlichten *Revista de Ensino*. Trotzdem war Hulstaert überzeugt, dass die Lehre als zentrale Säule der Arbeit, die autochthonen Bevölkerungen zum Christentum zu bekehren, auf der Bantu-Kultur beruhen sollte. Es war erforderlich, um jeden Preis zu verhindern, dass die katholische Religion nur ein die westliche Zivilisation begleitendes dünnes Mäntelchen sein würde. Nach seiner Ansicht sollten die einheimische Kultur, regionale Sprachen und die geistige Welt der Autochthonen Ausgangspunkt der Missionsarbeit sein. Hulstaerts Kenntnis der allgemeinen Bantu-Kultur in ihren lokalen Ausprägungen und somit ganz speziell der Sprache „Lomongo“ war nach so wenigen Jahren der Beschäftigung mit ihnen wirklich bemerkenswert. Seine Lektüre deckte viele Gebiete ab, darunter die Kulturphilosophie, Politik und Psychologie. Schon sehr früh begann er, Ideen zur kulturellen Verantwortung von Missionaren und Kolonisatoren zu entwickeln.

Sein Ansatz war klar: Es gilt, völligen und absoluten Respekt für Sprache und Kultur der Einheimischen zu haben. Er sollte das künftig als den „indigenistischen“ Ansatz bezeichnen; noch auf Jahrzehnte hinaus sollte dieser Begriff seine praktische Einstellung und seine ideologischen Optionen charakterisieren, im Gegensatz zu Assimilationismus, den er als den Wunsch interpretierte, die Bantu-Kultur zu zerstören und durch westliche Kultur zu ersetzen, bevorzugt unter Verwendung von Latein und Französisch. „Europäismus blendet die lokalen Menschen ... Mehr Mut ist notwendig, um nicht von einer einfachen Demagogie vereinnahmt zu werden. Es ist schon nicht einfach, Kinder vor sich selbst zu schützen. Noch schwieriger ist der Umgang mit Gruppen von Einzelpersonen, die die lehrreichen

Verbindungen mit der Tradition abbrechen wollen, und die intelligent genug sind, um zu wissen, was sie wollen,“ schrieb er 1942. Nicht alle Kolonisierten denken so. Manche Kongolesen stimmten ihm zu, andere nicht. Zum Beispiel sagte J.–F. Iyeki (1952) zehn Jahre später: „Sowohl in den Augen der Verwaltung als auch in den Beziehungen unter uns haben wir allen Grund dazu, eine intellektuelle Affinität zu erwerben, die uns gestatten würde, die Zivilisation zu assimilieren, die uns die Abendländer binnen Handbereich gebracht haben“ (Iyeki, 1952, S. 462).

Und doch war der Aufruf, die indigene Kultur zu fördern, nicht sofort revolutionär. Im Gegensatz zu ihrer grundlegenden Theorie, waren die meisten „Adaptionisten“ oder Indigenisten willens, angesichts des angeblichen Mehrwerts von Religion und christlicher Moral bestimmte fremde Kulturelemente wie die Monogamie zu verteidigen. Entsprechend verbreitete Hulstaert weiter den christlichen Glauben, taufte und verlangte eine strenge Erziehung im römisch-katholischen Katechismus. Er und seine Kollegen glaubten, dass die afrikanische Gesellschaft sich katholische Werte zu eigen machen müsse, wie sie damals vorgebracht wurden, um zu garantieren, dass die Gesellschaft sich auf positive Art und Weise entwickeln würde. Für Hulstaert blieb die Schule die wichtigste Arena, um seine Ansichten praktisch umzusetzen: „Der Primarschulunterricht und sogar der Unterricht in seiner Gesamtheit müssen sich entschieden auf den Weg der Adaptation einlassen. Der indigenistische Ansatz muss in der Praxis die Rolle spielen, die in der Theorie anerkannt ist“ (Hulstaert, 1945, S. 90).

Was waren die praktischeren Implikationen dieser Position?

#### **4. Reformpädagogik und Mongo-Bildung**

Hulstaert vertrat die Meinung, dass Bildungsaktivitäten in der Kolonie nur legitim sein könnten, wenn sie kolonialisierte Menschen von ihrer eigenen Kultur auf eine höhere geistige (religiöse) Ebene erheben und ihnen gestatten würden, ihre Plätze in einer zeitgenössischen Gesellschaft unabhängig zu finden, ohne sie dem kolonialen Wirtschafts- und Sozialsystem zu unterwerfen. Hierzu schrieb er am 30. Januar 1941 in einem Brief an Vater Romanus Declercq in der Mission Mbingi: „Dieser Versuch muss von einer mutigen Bewegung begleitet sein, um die utilitaristische und europäisierende Seite der Schule auszumerzen, die sie heute in der gesamten Kolonie kennzeichnet. Was neben anderen Aspekten ihre Tradition und Sprachen betrifft, müssen die Schüler ‚re-indigenisiert‘ werden und sie müssen begreifen, dass sich zu verbessern kein Synonym für Europäisierung ist, und dass sie nichts zu gewinnen haben, wenn sie Europa imitieren“ (AAeq., Box No. 61, S. 99). Die Re-Indigenisierung auf Bildungsebene setzte die Kenntnis der Grundlagen traditioneller Erziehung voraus. In dieser Hinsicht ließ sich Hulstaert von den Arbeiten von Edward Van Goethem inspirieren, dem apostolischen Vikar von Coquilhatville, der das traditionelle Erziehungssystem der Mongo umfassend erforscht hatte. Um eine legitime Basis für diesen Ansatz zu liefern, der rückwärtsgewandt erscheinen könnte, stellte Hulstaert die Verbindung zu dem her, was er kurz zuvor über „moderne“ Trends im Unterricht gelernt hatte. So schrieb

er beispielsweise am 19. September 1942 an Vater Vesters in Basankusu: „Als ich vor einiger Zeit *Nieuwe banen in het onderwijs* [Neue Richtungen im Unterrichtswesen] las, zog ich letztlich die Schlussfolgerung, dass die moderne Pädagogik deshalb in der Praxis für einen völligen Systemwechsel entsprechend den traditionellen Mongo-Erziehungsmethoden ist, nämlich der gelegentlichen Unterweisung ohne System in unserem Sinne ... Wir, die Lehrer, Pädagogen und Freunde müssen sie beseelen“ (Amsc., Papiere Hulstaert). Das sollte die Debatte nicht abschließen, aber es ließ einen solchen Abschluss erahnen.

### **5. Die Debatte: Reformpädagogik gegenüber normativer (d.h. präskriptiver) Pädagogik?**

Diese neuen Richtungen im Unterrichtswesen, die er in seinem Brief an Vater Vesters erwähnte, waren in einem Buch von Victor D'Espallier zusammengefasst worden, das in Hulstaerts *Æquatoria*-Bibliothek stand. Darin versuchte der Autor, die „moderneren“ Konzepte der Reformpädagogik in die belgische – oder wo angemessen – in die flämische Unterrichtspraxis zu übertragen. In ihren vielfältigen Ausprägungen wollte die Reformpädagogik gewährleisten, dass sich Erziehung und Unterricht an den Bedürfnissen des Kindes orientierten. Die Haupttheorie des in pädagogischen Kreisen als „pädozentrisch“ bekannten Ansatzes forderte, der Schüler solle im Mittelpunkt der Schulbildung stehen und nicht der Lehrer oder das unterrichtete Fach. Dieser Grundsatz war den Prinzipien der präskriptiven katholischen Pädagogik diametral entgegengesetzt, deren Unterstützer sagten, sie hätte sich auf Christus zu konzentrieren, nicht auf die Kinder (Depaepe & Van Ruyskensvelde, 2016). Wie Hulstaert intuitiv im oben zitierten Absatz andeutete, teilte die Reformpädagogik einige Grundgedanken mit dem indigenistischen Ansatz.

Es war jedoch ebenfalls ziemlich offensichtlich, dass die Umsetzung der Grundsätze der Reformbewegung von Belgien und Flamen im Jahr 1930 letztlich ziemlich konformistisch und gutbürgerlich war, also nicht sehr radikal. Das galt unbedingt auch für die katholische Pädagogik, bei der sich D'Espallier in der reinsten Tradition De Hovres und seiner Anhänger vor allem darum bemühte, neue Ideen, Methoden und Techniken auf pädagogischer Ebene zu integrieren, ohne die grundlegende Ideologie des katholischen Erziehungsansatzes zu untergraben. In dieser Hinsicht ist zweifellos der Begriff „Vereinnahmung“ zutreffend. Anstatt sich für den radikalen Ansatz den Kindern (und ihrer Emanzipation) gegenüber zu entscheiden, wurde der Versuch gemacht, den traditionellen Bildungsprozess durch die Schule und die dem Schulsystem inhärente Logik fortzusetzen, was später als die „Grammatik der Schule“ beschrieben wurde. Die historischen und sozialen Bedingungen waren noch nicht vollkommen erfüllt, um eine Entschulung der Gesellschaft zu gestatten, die später der Traum von Ivan Illich werden sollte.

Nach unserer Ansicht gilt dieses Prinzip auch für die Entwicklung der Bantu-Pädagogik, die Hulstaert nicht allein praktizierte. Neben den bereits erwähnten Van Wing und Van Goethem sollten wir auch seinen Briefwechsel mit Oswald Liesenborghs erwähnen,

der kein Missionar, sondern ein akademisch ausgebildeter Pädagoge war. Mit seinem afrikanischen psycho-pädagogischen Projekt der Jahre 1938 bis 1940 beabsichtigte er offensichtlich, der Reformpädagogikbewegung und dem angeblich pädozentrischen Ansatz zu folgen, was ihn aber nicht hinderte, der Analogie zwischen „Schwarz“ und „große Kinder“ zuzustimmen, die auf der psycho-genetischen Entwicklungsidee beruhte, die auch auf kultureller Ebene eine Rolle spielte. Entsprechend nahm eine Pädagogik „vom Schwarzen aus“ – ebenso wie die Pädagogik „vom Kinde aus“ – für gewöhnlich die Form einer Kindererziehung an, „die sie daran hinderte, sich zu entwickeln“ (Depaepe, 2012, S. 213–219).

Liesenborghs schrieb mehrere Artikel in der Kolonialzeitschrift „*Kongo-Overzee*“ [„Kongo-Übersee“]. Inspiriert von den neuen pädagogischen Ideen von – unter anderen – Ovide Decroly, schrieb er, dass belgische Schulen in Afrika sicherstellen müssten, dass sie nicht gegen die Interessen der einheimischen Bevölkerung handelten, indem sie sie von ihrem „Umfeld“ entfremdeten. Schule, wie sie die belgische Kolonialverwaltung konzipiert hatte, war glücklicherweise bestrebt, exzessiven „Europäisierungstendenzen“ entgegenzuwirken. 1939 fügte er hinzu, dass „die Schwarzen als exzellente Nachahmer dem Wunsch nicht widerstehen können, die Weißen zu imitieren, insbesondere in ihrer Wahrnehmung des Fehlens irgendeiner Verpflichtung, sklavenähnliche Arbeit zu leisten.“! Nach seiner Ansicht musste dieser Wunsch gelenkt werden, sodass die einheimischen Bevölkerungsgruppen eine Gemeinschaft bilden konnten, deren Aktivitäten Vorteile bringen würden. Sekundarschulbildung sollte einer Elite vorbehalten sein und nur solche Personen, die „auserwählt“ wurden, würden in der Lage sein, sie anzustreben. Und er wies auf einen Faktor hin, der „den Schwarzen auf intellektueller Ebene zu einem stolzen Wesen verwandelt, ja sogar zu einem Ausbeuter seiner eigenen Rasse“: die Möglichkeit, dass es ihm besser als anderen gehen könnte. Er setzte hinzu: „Würden die Massen gleichzeitig mit der Elite entwickelt, würde sich die Distanz zwischen Intellektuellen und gewöhnlichen Leuten verringern. Letztere würden intelligenter werden und somit wäre es schwieriger, ihnen etwas vorzumachen“ (Liesenborghs, 1939, Bzw. S. 61, 68 & 65)

Darüber hinaus könnten sich einheimische Dialekte nur in Kultursprachen entwickeln, „wenn diejenigen, die sie sprechen, zu Vertretern einer höheren Kultur werden würden.“ Es war daher nicht überraschend, dass Hulstaert die potenzielle Spannung zwischen der Reformpädagogik und der präskriptiven katholischen Pädagogik nicht direkt anerkannte – nicht einmal auf theoretischer Ebene. Einerseits versuchte er, pädagogischen Reformern im Kontext der Missionen eine Stimme zu geben, wobei er sich offensichtlich von der Reformpädagogik inspirieren ließ, wie „Reformpädagogik für den Kongo?“ zeigte, ein *Æquatoria*-Artikel aus dem Jahr 1939 von Schwester Magda alias Alma Hosten (Z.M., 1939). Andererseits übte er – den Fußstapfen De Hovres folgend – weiter Kritik an der fehlenden ideologischen Basis der Reformpädagogik.

Außerdem gab ein *Æquatoria*-Mitarbeiter zu bedenken, dass nicht genug für afrikanische Kinder getan werde. Es sei möglich, vielen Vorurteilen über den angeblichen Mangel an Interesse und die geistige Trägheit der kongolesischen Menschen aus dem Weg zu gehen, wenn das Bildungsziel klar und der Inhalt so weit wie möglich vom „Leben der Schwarzen“ inspiriert sei. Wäre das erreicht, würden Kinder „Neugier und ein Gefühl für die Analyse pädagogischer Fragen zeigen“ und „wir hätten nicht genug Zeit, um ihre Fragen zu beantworten“ (Z.M., 1939, S. 32). Schwester Magda wünschte, dass die afrikanischen Kinder der Ausgangspunkt des Unterrichts sein sollten. Mit Ihrer Forderung nach der Ganzheitsmethode des Lesenlernens (anhand von Worten anstelle von Buchstaben) einerseits und nach mehr Illustrationen in Lesebüchern andererseits drückte sie de facto eine Kritik an Hulstaert aus, der bei der Entwicklung seiner Schulbücher nicht so weit gegangen war.

Letztlich blieb Hulstaert vor allem ein katholischer Missionar, der versuchte, einer Grundaufgabe der Mission so weit wie möglich eine theoretische Basis zu geben, ohne sich um die Gefahr eines beunruhigenden Eklektizismus zu kümmern. Am 24. Dezember 1942 schrieb er an Vater Raf Van Caeneghem: „Die Schule ist ein mächtiges Instrument der Evangelisierung. Und doch ist sie die Domäne von Laien. Ich kann die Schule nur als ERZIEHUNG für alle natürlichen und übernatürlichen Wesen, Einzelpersonen und sozialen Wesen legitimieren. Ihre Transformation in ein reines Propagandamittel im Dienste der Religion hat mich schockiert. Erziehung muss den Interessen der Einzelnen und der Gesellschaften dienen. Die Werteskala muss der Bezugspunkt sein... Die Entwicklung des Intellekts ist extrem positiv und unerlässlich, da sich die Menschen auf allen Gebieten entwickeln müssen, aber weder darf die Intelligenz die Oberhand über den Willen gewinnen, noch die Gelehrsamkeit über das Nachdenken, noch das Nachdenken über das Urteilsvermögen. Insbesondere muss alles entsprechend dem Willen Gottes auf den Menschen (den Einzelnen und die Gesellschaft) ausgerichtet sein. Harmonie und Einheit müssen gestärkt werden. Warum macht die Schule so viel verkehrt? In den meisten Fällen ist sie schlecht organisiert und zerbricht deshalb die Einheit der Gesellschaft, denn ihr gelingt es nicht, den Aktivitäten und Begabungen menschlicher Wesen die angemessene Bedeutung einzuräumen ... Übermäßiges Wissen hat der Einsicht sehr geschadet. Das Nachdenken ist zugunsten des Wissens zurückgegangen. Die Kolonialisierung des Nachdenkens hat die Moral untergraben und der Glauben wurde durch Wissen erstickt“ (AAeq., box 58, No. 220, mf 79, S. 016).

Allerdings gibt es gute Gründe, daran zu zweifeln, dass Hulstaert alle seine pädagogischen Theorien und Ideen in seine Praxis integriert hat. Forschungen zu diesem Thema bestehen so gut wie gar nicht. Eine systematische Untersuchung seiner zehnjährigen Tätigkeit als Inspektor könnte sehr aufschlussreich sein, weil die Kriegsjahre in dieses Jahrzehnt fallen. Belgische Studien der belgischen Kolonialisierung kritisieren Hulstaert trotz seines Bekenntnisses zum indigenistischen Ansatz für einen gewissen Mangel an Respekt gegenüber den Kongolesen. Hier hat Bambi Ceuppens (2003) gezeigt, dass seine Neigung, als

Verteidiger der örtlichen Gesellschaft aufzutreten, anstatt daran zu arbeiten, die Bedingungen für den Einzelnen zu verbessern, nicht nur mit einem romtreuen Katholizismus zusammenhängt, sondern auch mit seiner Vorliebe für eine flämisch-nationalistische Ideologie. Ungeachtet der ehrlichen Sorge um die einheimischen Bevölkerungsgruppen vertraten Hulstaert und seine Anhänger noch stets eine Form des Kulturkolonialismus und stützten das Kolonialsystem häufig implizit, gegen das sie eigentlich waren. Laut Honoré Vinck hatten im Gegensatz dazu Hulstaerts sozialpolitische Präferenzen in ideologischen Dingen, sein (Anti-)Kolonialismus und sein Nationalismus ihren Ursprung in der Anwendung bestimmter, vom Neothomismus inspirierten theologischer Prinzipien. Darüber hinaus fand sein Pessimismus die westliche Zivilisation betreffend Inspiration bei dem rumänischen Schriftsteller C.V. Gheorghiu und dem deutschen Historiker Oswald Spengler.

## **6. Und im Klassenzimmer?**

Um seine Ideen der Pädagogik umzusetzen, überarbeitete oder verfasste Hulstaert Schulbücher aller grundlegenden Fächer für die Schulen in der umgebenden Kirchenregion von Coquilhatville, die sich über tausend Kilometer von Coquilhatville bis Ikela erstreckte. Sie blieben bis lange nach der Unabhängigkeit in Gebrauch. Doch nur die Lese- und Grammatikbücher wiesen echte Innovationen auf. Für den Religionsunterricht beschränkte sich Hulstaert darauf, die Bücher der Trappistenväter neu herauszugeben (Vinck, 1990). Er nahm nur Anpassungen an der Orthografie und bestimmten linguistischen Begriffen vor (in der Heilsgeschichte und in Gebetsbüchern). Nur der Katechismus wurde 1935 reformiert, aber ohne echte kulturelle Anpassung. Im Gegensatz dazu schrieb er von 1961 bis 1963 einen Kommentar zum Katechismus, in dem er versuchte, ihn teilweise an die Mongo-Kultur anzupassen.

Ganz offensichtlich verbrachte er enorm viel Zeit mit dem Verfassen dieser Materialien und steckte viel Mühe hinein. Er verfolgte eine bewusste und absichtliche Strategie, um allen sprach- und literaturbezogenen Materialien mehr Bedeutung einzuräumen. „Die mündliche Kommunikationsweise muss als Modell dienen. Die bemerkenswerte Fülle dieses Schatzes bei den Kongolesen und sein relativ hohes künstlerisches Niveau geben begründete Hoffnung auf eine große Zukunft der afrikanischen Literatur“, schrieb er 1942. Mit diesen Veröffentlichungen rundete er die Schulbuchreihe in Lomongo für den Sprachunterricht ab. Schulbücher zu anderen Themen sollten folgen, vor allem in den 1950er-Jahren, oft in vorläufiger Form und in Zusammenarbeit mit seinem Kollegen Frans Maes, einem ehemaligen Studenten an dem Pädagogischen Institut der Universität Leuven. Der pädagogische Ansatz blieb dabei immer derselbe.

## **7. Neue terminologische Begriffe und Innovationen in Pädagogik und Lehre?**

Die Anpassung an neue Konzepte bedingte die Einführung einiger Innovationen. Hulstaert begann mit der Standardisierung der Sprache (Lomongo) für die Verwendung in Schulen und Kirchen. Er führte eine neue Rechtschreibung ein, überarbeitete die Terminologie für alle

in Primar- und Sekundarschulen gelehrt Fächer, entwickelte eine neue Methode für den Leseunterricht, der an den Geist der örtlichen Sprache angepasst war, und erschuf schließlich einen neuen Bestand an Leselectionen.

Von den Trappistenvätern hatten die Herz-Jesu-Missionare eine pädagogische und religiöse Terminologie geerbt. Sie war weder gut entwickelt, noch vollkommen durchdacht, noch systematisch (Vinck, 1990). In einem Artikel aus dem Jahr 1950 berichtet Hulstaert Folgendes: „Es ist uns gelungen, eine Terminologie für die Primarschulen im Vikariat aufzustellen, sodass es möglich ist, den gesamten Unterricht in der einheimischen Stammsprache abzuhalten. Die Leihwörter aus europäischen Sprachen sind auf ein paar Begriffe beschränkt: Schulheft, Buch (buku), Lineal, Buchstabe, Komma (koma), Silbe, Ozean. Für den Begriff „Meer“ haben wir uns das Wort „mbu“ von den Bakongo geborgt, dem kongolesischen Stamm, der an der Meeresküste lebt. Außerdem war es sicher ein weiser Entschluss, die europäischen Wörter für Begriffe des metrischen Systems mit einfachen phonetischen Anpassungen beizubehalten. Alle anderen für den Unterricht der verschiedenen Fächer notwendigen Begriffe wurden auf der Basis der einheimischen Sprache entwickelt. Unsere Schulen haben deshalb eine vollständige Terminologie für das Lesen und Schreiben, Arithmetik und grundlegende Geometrie, Landwirtschaft und Botanik, Hygiene und Gymnastik sowie Grammatik (grammatische Elemente, Formen und Zeiten, grammatische Kategorien, Syntax und Analyse). Der Primarschulunterricht kann deshalb vollkommen in Lomongo erfolgen.“

Nach Hulstaerts Ansicht war die tatsächlich von den Menschen gesprochene Sprache das einzig effektive und würdige Vehikel für den Unterricht. Im Gegensatz zur Invasion von Sprachen, die Ausländer in der Region eingeführt hatten, wünschte er sich, bei den Schülern ein besonderes Interesse an ihrer Muttersprache zu erwecken. In sein *Buku ea mbaanda I* aus dem Jahr 1935 fügte er eine besondere Lektion über „unsere Sprache“ ein. Der flämische Priester und Poet Guido Gezelle hatte die bekannte Redensart geprägt „*Wees Vlaming dien God Vlaming schiep* („Sei Flame, wenn Gott dich als Flamen geschaffen hat“). Mit diesem Ausspruch im Hinterkopf schrieb er: „Gott gab den Menschen Sprache, sodass sie auf der Erde als Familie und Freunde miteinander sprechen und leben können, sich unterhalten und anderen all das Gute beibringen können ... Obgleich manche Menschen Lingala sehr schätzen, mögen wir nur unsere eigene Sprache, das Lonkundo. Sie ist für uns eine sehr angenehme Sprache und enthält viele rationale Aspekte. Wir lieben sie sehr und sie wurde uns von unseren Ahnen übermittelt. Unsere Sprache hat eine gewisse Schönheit. Wir können alles mit ihr ausdrücken. Wir schätzen unsere Sprache und wir bleiben ihr liebend verbunden“ (Vinck, 2002, S. 119–120).

Wie diese einfache Darstellung verdeutlicht, war Hulstaert auch gegen die Verwendung von Französisch als Unterrichtssprache in der Primarschule. Sein ganzes Leben lang war er in diesem Punkt mit den FSC uneins (Vinck, 2003). Seine Argumentation war klar: Nach

seiner Meinung waren die Brüder nicht ausreichend (oder überhaupt nicht) an der lokalen Kultur interessiert und ihr Unterrichtsansatz war dem Schulsystem der Diözese fremd, in der er Inspektor war. Hulstaert war überzeugt, dass Kindern das Denken nur in ihrer eigenen Sprache beigebracht werden konnte, die die Brüder in seinen Augen nicht ausreichend genutzt hatten, wenn überhaupt. Für ihn war die Folge aus dem Ansatz der Brüder, dass die Kinder zu „Papageien“ gemacht wurden, die ihre gelernten Lektionen ohne zu denken auswendig aufsagten. Obgleich einige versuchten, das System zu ändern, blieb Französisch die Hauptsprache, die die Brüder in ihren Primarschulen verwendeten.

Hulstaert war überzeugt, dass seine Methode zielführend war. Für seine Textbücher bediente sich Hulstaert mehrerer Quellen. Seine bereits erhebliche persönliche Kenntnis von Mongokultur und -Geschichte war für ihn eine enorme Originalquelle. Doch um seinen sehr originellen und innovativen Ansatz umzusetzen, baute er stark auf seinen Vorgängern auf, und, was etwas paradox klingt, auf seinen „Gegnern“. Beim Vergleich seiner Arbeit mit den Veröffentlichungen anderer Missionen, die er eventuell gekannt hat, können wir Einflüsse und Anleihen erkennen. Vielleicht hatte er nicht nur in Belgien, sondern auch im Ausland bei Diskussionen über Reformpädagogik Gutes über die FSC gehört (Vinck, 2002, S. 48).

Zwei Fakten stützen diese Vermutung. Erstens hatten die FSC auf der Grundlage ihres Interesses an reformpädagogischen Ideen ein Schulprogramm für 1936 entwickelt, das sehr geschätzt wurde und somit auch Hulstaert zur Nutzung offenstand. Die Ideen von Ovide Decroly, dem bekannten belgischen Bildungsreformer, könnten hierbei ein entscheidender Faktor gewesen sein (Depaepe, De Vroede & Simon, 1991). 1925, während seiner Studienreise in Kolumbien, hatte Decroly die FSC für ihren „progressiven“ pädagogischen Ansatz gelobt (Herrera, 1999; Sáenz Obregón, Saldarriaga & Ospina, 1997, Vol II., pp. 321–332). Weil die Grundsätze der Reformpädagogik das kinderspezifische Umfeld zum Ausgangspunkt aller Schulpädagogik wählen, könnten Hulstaerts indigenistische Ideen vielleicht in Wirklichkeit denen der FSC näher gewesen sein, als er selbst angesichts seiner langjährigen Opposition gegenüber ihrer Arbeit zugeben wollte. Wie auch immer die Situation gewesen sein mag, gibt es für uns keinen Hinweis darauf, dass er bei seiner Arbeit als Autor tatsächlich ihre Schulbücher nutzte.

Während Hulstaerts Bücher gewisse Ähnlichkeiten mit anderen Schulbüchern behielten, unterschieden sie sich oft von den etablierten Autoritäten (Briffaerts, 2003). Beispielsweise standen in ihnen oftmals Flora und Fauna sowie die einheimische Gesellschaft stärker im Vordergrund. Dagegen wurde die Kolonialgesellschaft viel seltener erwähnt und mit Ausnahme der katholischen Traditionen gab es nie einen Verweis auf die europäische Kultur. Hulstaert zeichnet sich durch seine Verwendung traditioneller literarischer Texte aus. Eine Fabel endet beinahe immer mit einer moralischen Schlussfolgerung. Allerdings brachte das manchmal Probleme aus Sicht der christlichen Moral mit sich, weshalb einige Schulbuchautoren diese heidnische Moral in christliche Lehren umwandelten, die

im Gegensatz zur ursprünglichen Version standen. Hulstaert dagegen respektierte die Originalversion im Allgemeinen, auch wenn die Texte vulgär oder ausdrücklich nicht christlich waren.

Seine Schulbücher zeigen uns den Autor wie in einem Spiegel. Sein religiöser Konservatismus, zu dem er sich sein Leben lang bekannte, spiegelt sich in den Lektionen über Religion wider, wo er verglichen mit anderen Fächern sehr wenig Originalität beweist, und beinahe keinen Versuch einer Anpassung macht, die ihm doch am Herzen lag. Dafür blitzt bei jeder möglichen Gelegenheit sein Mongo-Nationalismus auf. Seine ersten Schritte als Geschichtsschreiber der Mongos machte er mit einer Reihe kenntnisreicher und origineller Texte über ihre ethnischen Untergruppen. Der versierte Linguist, der er später wurde, drückte sich in seiner korrekten und sorgfältigen Sprache aus, in der er Rücksicht auf die Sprachform nahm, die ihm seine Quellen übermittelten.

1946, nach 18 Jahren, nahm Hulstaerts Tätigkeit im Schulwesen ein Ende. Die ständigen Dispute mit den FSC und anderen Formen des Widerstands gegen seine Meinungen hatten ihn zugegebenermaßen etwas entmutigt. Es war auch Zeit, sich seinen großen Veröffentlichungsprojekten zuzuwenden: Wörterbüchern, Grammatiken, Dialektbeschreibungen, Texten mündlich überlieferter Literatur. Es ist leicht zu verstehen, dass Schulbücher der Primarstufe für ihn nicht mehr an erster Stelle standen (Vinck, 2012).

## 8. Fazit

Autoren, die über koloniale Schulbildung schreiben, sind im Allgemeinen versucht, sie als „Erziehung zur Unterwerfung“ zu verdammen (z.B. Depaepe, 2012, pp. 223–279). Trifft das auch auf Hulstaerts wichtigste Schulbücher zu? Seine Auffassung dessen, was das Wichtigste der Erziehung war, ermutigte ihn, auf die Entwicklung der persönlichen Intelligenz abzielen und sie zu fördern, wodurch Schüler zu unabhängigem Denken und zur Entwicklung ihrer eigenen Einstellung veranlasst werden könnten. In einer Lektion über Sprache distanziert er sich selbst von der Meinung der „Weißen“ – im Kontext der kolonialen Erziehung war es mutig, diese Position einzunehmen. Sein indigenistischer Ansatz und sein Mongo-Nationalismus waren dazu gedacht, bei den Kongolesen Selbstvertrauen und Stolz auf ihre Geschichte und Kultur zu wecken. Andererseits fordern seine Schulbücher eine bedingungslose Unterwerfung unter die kirchlichen Autoritäten: Zwei Lektionen über den Papst verwenden siebenmal das Wort „Macht“. In dieser Hinsicht wich er nicht von der in westlichen katholischen Schulen gelehrteten Doktrin ab.

Wir erkennen jedoch in seinen Schulbüchern weit weniger Anzeichen der Unterwerfung unter die Kolonialbehörden als in denen anderer Autoren. Hulstaert misstraute dem Staat und seinem Interventionismus. Wenn wir seine Werke mit anderen aus derselben Zeit vergleichen, erkennen wir, wie eigenständig seine Position war. So ist es angesichts seiner Dickköpfigkeit und seiner oftmals eigenwilligen Ideen keine Überraschung, dass Hulstaert

mit der katholischen Hierarchie aneinandergeriet, insbesondere mit dem Internuntius Monsignore Dellepiane. In der Geschichte von Bildung und Unterricht in den Kolonien wird der Missionar Hulstaert ein kontroverser Autor bleiben. Eine andere Kontroverse betrifft seine Klassifizierung als Anhänger der Reformpädagogik: Zweifellos stand er einigen ihrer didaktischen Prinzipien positiv gegenüber, aber in der Praxis gewannen sie nie die Oberhand über die katholische Tradition. Auf jeden Fall war und blieb Hulstaert in erster Linie ein Missionar und Priester. Seine Kindorientierung fand nur insofern Anwendung, wie sie im restriktiven Rahmen der damals in Belgien vertretenen christzentrierten katholischen Lehre akzeptabel war und in den Veröffentlichungen von Pädagogen der Universität Leuven dargelegt wurde.

Vielleicht wurzelte der indigenistische Reflex, der einer Reihe innovativer Prinzipien ähnelte, letztlich überhaupt nicht in einem emanzipatorischen Interesse. Tatsächlich hätte er auch das Gegenteil erreichen können, weil die kulturelle Segregation im eigenen Umfeld eher einen „infantilisierenden“ und „gönnerhaften“ Effekt erzeugte. Indigenisten waren ebenso oder vielleicht noch mehr als gewöhnliche Missionare alles in allem inhärent paternalistisch. Sie fühlten, dass die Kongolesen eine Pflicht hätten, ihre traditionelle Kultur zu bewahren. Ihre Geringschätzung für die sogenannten „Évolués“, die versuchten, durch Bildung in der Gesellschaft aufzusteigen, und sich an die westliche Kultur und Sprache anzupassen, beruhte ebenfalls auf diesen Beweggründen, wie Bambi Ceuppens (2003) unter anderen bei ihrer Suche nach Parallelen mit den faschistischen Grundzügen des flämischen Nationalismus nachwies.

### **Archiv**

AAeq [= Aequatoria Archives] *Archives of the journal Aequatoria*. Bamanya, Demokratische Republik Congo. Available at:

<http://www.aequatoria.be/04frans/040archives/0400archives.htm>.

Amsc [= Archives of the Missionaries of the Sacred Heart] *Archives of the Missionaries of the Sacred Heart*: Papiere „Mission“ und „Persönliche“ Papiere. Borgerhout, Belgien.

### **Literatur**

BRIFFAERTS, Jan, 2003. Etude comparative de manuels scolaires au Congo Belge: Cas des Pères Dominicains et des Missionnaires du Sacré Coeur. In: DEPAEPE, Marc et al., ed. *Manuels et chansons scolaires au Congo Belge*. Leuven: Leuven University Press, pp. 167–196. ISBN 90-5867-285-9.

BRIFFAERTS, Jan, DEPAEPE, Marc & KITA KYANKENGE MASANDI, Pierre, 2003. Das koloniale Schulbuch und die Spannung zwischen pädagogischer Überlieferung und didaktischer Innovation. Meta-Reflexionen über drei Fallstudien zu von Missionaren verfassten Lesebüchern in Belgisch-Kongo, 1910–1950. In: MATTHES, Eva & HEINZE,

- Carsten, ed. *Didaktische Innovationen im Schulbuch*. Bad Heilbrunn (Obb.): Verlag Julius Klinkhardt, pp. 221–232. ISBN 3-7815-1299-1.
- CEUPPENS, Bambi, 2003. *Congo made in Flanders? Koloniale visies op „blank“ en „zwart“ in Belgisch Congo*. Gent: Academia Press. ISBN 90-382-0389-6.
- DEPAEPE, Marc & VAN RUYSKENSVELDE, Sarah, 2016. La ‘pédagogie catholique’ en Belgique. Essor et déclin d’une approche normative. In: DE MAEYER, Jan & WYNANTS, Paul, ed. *L’enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e et 21e siècles*. Bruxelles/ Louvain/ Averbode: SeGEC/ Katholiek Onderwijs Vlaanderen/ KADOC/ Erasme-Halewijn, pp. 327–341. ISBN 978-2-87438-642-8.
- DEPAEPE, Marc et al., 2000. *Order in Progress. Everyday educational practice in primary schools – Belgium, 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 90-5867-034-1.
- DEPAEPE, Marc, 2012. *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 978-90-5867-917-8.
- DEPAEPE, Marc, DE VROEDE, Maurice & SIMON, Frank, 1991. The 1936 Curriculum Reform in Belgian Primary Education. *Journal of Education Policy*. Vol. 6, No. 4, pp. 371–383. ISSN 0268-0939.
- DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank & VINCK, Honoré, 2015. Une „éducation“ nouvelle pour les Congolais? Indigénisme, nouvelle éducation et pédagogie normative. In: DROUX, Joëlle & HOFSTETTER, Rita, ed. *Globalisation des mondes de l’éducation. Circulations, connexions, réfractions. XIXe-XXe siècles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 259–280. ISBN 978-2-7535-4205-1.
- HERRERA, Martha Cecilia, 1999. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia, 1914–1951*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Editores. ISBN 958-14-0314-0.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1943. Enseignement de formation générale. *Aequatoria*. Vol. 6, No. 4, pp. 97–103. ISSN 0254-4296.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1945. Formation générale et école primaire. *Aequatoria*. Vol. 8, No. 3, pp. 87–91. ISSN 0254-4296.
- HULSTAERT, Gustaaf, 1961. *Les Mongo: aperçu général*. Tervuren: Musée royal de l’Afrique Centrale.
- IYEKI, Jean-François, 1952. La langue française, outil de notre civilisation. *La voix du Congolais*. Vol. 8, pp. 462–464. ISSN 1025-6326.
- LIESENBORGHS, Oswald, 1939. Beschouwingern over het onderwijs in Belgisch Kongo bij het jongste ontwerp van hervorming. *Kongo Overzee*. Vol. 5, pp. 58–76. ISSN 0775-9460.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier, SALDARRIAGA, Oscar & OSPINA, Armado, 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Santafé de Bogotá/Medellín: Colciencias/ Ediciones Foro Nacional por Colombia/ Ediciones Uniades/ Editorial Universidad de Antioquia/ Colección Clio. ISBN 958-655-055-9.
- VINCK, Honoré, 1990. Terminologie scolaire en Lomongo. *Annales Aequatoria*. Vol. 11, pp. 281–325. ISSN 0254-4296.

VINCK, Honoré, 2002. A l'école au Congo Belge: Manuels scolaires de 1933–1935: introduction, texte, notes et commentaire. *Annales Aequatoria*. Vol. 23, pp. 21–193. ISSN 0254-4296.

VINCK, Honoré, 2003. Assimilation ou inculturation. Conflits entre les Frères des Ecoles Chrétiennes et l'Insepction diocésaine à Coquilhatville (Congo Belge), 1930–1945. *Revue Africaine des Sciences de la Mission*. Vol. 19, pp. 107–141.

VINCK, Honoré, 2012. Ideology in missionary scholarly knowledge in the Belgian Congo: Aequatoria a „centre de recherches africanistes“ at the mission station of Bamanya (R.D.C.), 1937–2007. In: MAXWELL, David & HARRIES, Patrick, ed. *The secular in the spiritual: Missionaries and knowledge about Africa*. Grand Rapids (MI): Eerdmans. ISBN 978-08028-6634-9.

VINCK, Honoré, SIMON, Frank & DEPAEPE, Marc, 2016. Gustaaf Hulstaert (1900–1990), autor de manuales escolares en el Congo: pionero paradójico y controversial. In: GALVAN LAFARGA, Luz Elena, MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía & LOPEZ PEREZ, Oresta, ed. *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: Centro de Investigaciones Y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 433–465. ISBN 978-607-486-350-5.

Z.M. [= Schwester Magda = HOSTEN, Amanda], 1939. Uit een schoolverslag. *Aequatoria*. Vol. 2, No. 5, pp. 55–58. ISSN 0254-4296.

# Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik

Ehrenhard SKIERA

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 17 December  
2018

Accepted 23 April 2019

Available online 25  
August 2019

---

### *Keywords:*

Life Reform, reform-  
pedagogy (progressive  
education), alienation,  
esotericism, evolutionism,  
doctrines of salvation,  
New Man, New Age

---

E. Skiera

Europa-Universität  
Flensburg, Eötvös-  
Loránd-Universität  
Budapest •  
Lausköppel 19  
D-35394 Giessen •  
Bundesrepublik  
Deutschland •  
skiera@uni-flensburg.de

---

## ABSTRACT

---

### *Warming Tribal Fire in Emotionally Cold Times – Theoretical Concepts, Places of Longing, Social Impulses in Life Reform and Pedagogy*

The achievements of modernity had their price. The subordination of almost all spheres of life to the constraints of the economy and state administration brought about serious changes in social life. They reached and still reach into the mental state of man and the close social relations of the family as well as everything that used to be called “Heimat”. “Homeland”, i.e. warming community, remained in collective memory as the (mythical) place, time, and sociotope in which one could lead a non-alienated life. This is a life in harmony with nature, in friendly neighbourhood with one’s fellow man, a life in which everyone could and was allowed to be a real, “whole” human being. In this sense, “Heimat” has remained for far more than a century an image of longing for a better or even paradisiac life in the future, in which the threatening consequences of modernity would be finally overcome. Edward Carpenter, in his book “Civilisation: its Cause and Cure” (published in England in 1889), had concisely introduced the new programme and the hope of many people to the concept of civilisation as a disease that can be brought to an end by suitable means. The basic idea of development (evolution) in the 19th century proved to be the magic word in this cure. It made the saving appear to be within our grasp. This generated inspiring visions and practical impulses for the reform of life, including education, which was no longer to be man’s “forced” adaptation to the requirements of the “cold” society, but help the “natural development” of the child.

To the extent that the self-alienating moments and rigid functional constraints in society as a whole continue to exist or even intensify, and to the extent that the feeling of danger to our foundations of life finds real or fictitious reasons, the longing for “homeland”, wholeness and transparency, in short: the alleviation or elimination of contingencies and differences, will for many people continue to be a motor for life reform initiatives at various levels of action.

## **1. Einleitung – Über die Sehnsucht nach Harmonie und die Erfahrung der Entfremdung**

Die Errungenschaften der Moderne hatten ihren Preis. Die Unterordnung fast aller Lebensbereiche unter die Zwänge der industriellen Ökonomie und der staatlichen Verwaltung brachten gravierende Veränderungen des sozialen Lebens mit sich, die seit mehr als 200 Jahren unter dem Begriff „Entfremdung“ diskutiert werden. Friedrich Schillers Bilanz der anbrechenden Moderne ist düster. Er vergleicht den Menschen mit dem bewusstlosen Rad in der Maschine, und schreibt in seinen Ästhetischen Briefen (1795): „Und so wird denn allmählich das einzelne konkrete Leben vertilgt, damit das Abstrakt des Ganzen sein dürftiges Dasein friste, und ewig bleibt der Staat seinen Bürgern fremd, weil ihn das Gefühl nirgends findet“ (Schiller o.J., S. 23). Gleichwohl sieht Schiller auch Rettendes, nämlich in der Gestalt der Kunst, unter deren heilenden und versöhnenden Schirm sich die Menschen versammeln mögen. Schillers schon früher verfasste „Ode an die Freude“ wurde weltberühmt, vor allem in der von Beethoven vertonten Fassung in seiner 9. Symphonie (Uraufführung 1824). Schiller überträgt die Erfahrung inniger Verbundenheit auf die ganze Menschheit, und träumt von einem großen Umschlungensein. Das Wärmende des Freundeskreises möge die Menschen erfassen, und jeden mit jedem, gleich welchen Standes, ob arm oder reich, in einer harmonischen Gemeinschaft verbinden.

Dies wünscht Schiller allen Menschen, nicht aber jenem, dem es nicht gelungen ist, wenigstens „eine Seele“ auf dem „Erdenrund“ sein eigen zu nennen. Dieser Unglückliche „stehle weinend sich aus diesem Bund“. Selbst Schillers Pathos freudiger Umschlingung kennt die Ausgrenzung jener, die nicht würdig sind an der Teilhabe des Bundes der Glückseligen. Für sie gibt es keine tröstenden Worte. Sie bleiben ausgeschlossen, traurige Fremdlinge, die sich im Außen des allumfassenden „Wärmekreises“ (vgl. auch Rosenberg, 2000) menschlicher Gemeinschaft einrichten müssen – traurigen Auges und sehnsüchtigen Herzens außerhalb des Paradieses.

Die Erfahrung der Entfremdung reicht tief in die Geschichte, nämlich in eine kaum fassbare Vorzeit, in einen mythischen Mutterschoß, ein Ort, in dem die Differenzen noch nicht ausgeprägt, und in dem die Lebens- und Überlebenskämpfe auch noch nicht ausgebrochen waren. Und so könnte man mit guten Gründen sagen, dass die Moderne eine besonders zugespitzte Variante eines uralten, ja, mit der Menschwerdung selbst verbundenen Sachverhaltes ist, als eine psycho-sozio-ontologische Gegebenheit, der der Mensch nicht enttrinnen kann.

Die Geburt des Menschen als ein Wesen neuer und besonderer Gattung ist nämlich untrennbar mit dem verbunden, was in mythischer Rede als die Vertreibung aus dem Paradies bezeichnet und beschrieben wird – und wenn der naturverliebte Lebensreformer an der Wende zum 20. Jahrhundert ausruft „Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde“ (vgl. Linse, 1983), so ist nur vordergründig der Nutzgarten gemeint, den man mit Spaten, Rechen und Pflanzholz in frischer Luft und im Schweiß seines Angesichtes bearbeitet. Denn die Vertreibung aus dem Paradies war zwar gründlich, und sie war – letztlich – unumkehrbar, jedoch nicht so vollständig, dass auch jegliche Erinnerung daran ausgelöscht worden wäre.

Nach dem Ausschluss aus dem Garten Eden blieb dessen freundliche Einrichtung dem Menschen nämlich als Ort bleibenden Sehns und Begehrens in seiner Seele tief eingeschrieben, und zwar nicht etwa nur bei Nacht als Traum oder als dionysische rauschhafte Illusion, sondern als wirkmächtiger und bewusster Impuls schöpferischen Handelns bei Tageslicht. Der Mensch nahm – notgedrungen – die Schaffung seiner Lebensgrundlagen nun selbst in die Hand, als den Auftrag, sich die Erde „untertan“ zu machen, ja mehr noch, sich wegen des Mangels an naturgesetzlich eingeschriebenen Lebens- und Verhaltensregeln in freier Wahl selbst zu bestimmen, also ein Welt- und Selbstbild zu schaffen. Dabei konnte sich der Mensch, wie der florentinische Philosoph Pico della Mirandola 1486 darlegt, im Einzelnen nicht mehr auf Gott berufen.

Dieses Welt- und Selbstbild war und ist ein poetisches, weil es der Imagination bedurfte, die immer nur in einem brüchigen, d.h. menschlich bedingten Verhältnis zur Realität – was immer das auch sein mag – steht; ein Verhältnis, das, der verschiedenen Weltbilder eingedenk, immer strittig ist, strittig bleiben wird und so den ewigen Grund für weltanschauliche Kämpfe bildet.

Die göttlichen Schöpferworte „Es werde“ erhalten in der menschlichen Welt einen neuen Sinn und einen neuen Glanz, nämlich nicht nur als Hinweis auf das einmal Geschaffene, sondern auf das zukünftig zu Schaffende. Das „Es werde“ hallt als ein heroischer Imperativ durch die Geschichte. Sein Echo verbindet sich bis heute mit Aspirationen, die sich um zahlreiche Metaphern des Neuen, des Werdens und des Kommenden ranken wie Neuer Mensch, Werdendes Zeitalter, Neue Gesellschaft, New Age, Neue Erziehung, Fortschritt, Entwicklung, Zukunft, Kraft, Willen, Tat, Evolution und Revolution.

## **2. Entfremdung wovon?**

Will man die „geistige Lage“, das wirkende „Lebensgefühl“ großer Teile der Bevölkerung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf *einen* Begriff bringen, so kann mit guten Gründen auf die tiefgreifende Entfremdung, hier verstanden als der Verlust einstiger Gewissheiten, und das damit verbundene Gefühl existentieller Verunsicherung, hingewiesen werden. Ohne auf den Diskurs zur Entfremdung näher einzugehen, und die verschiedenen Bestimmungen des „wahren Selbst“, der „wahren Bedürfnisse“ und des „wahren Subjekts“ kritisch zu reflektieren (vgl. Henning, 2015; Wollenhaupt, 2018), soll an dieser Stelle der Hinweis auf die Diskontinuität der Erfahrung genügen. Psychologisch und existentiell kann Entfremdung dann als gravierende *Enttäuschung der Kontinuitätserwartung* charakterisiert werden, insofern deren Ursachen als *äußerlich* (als sozial und ökonomisch, nicht individuell bedingte) erlebt werden. Die Kontinuitätserwartung kann als ein psychohistorisch tief eingeschriebenes, weithin „verborgenes“ Moment des Bewusstseins angesehen werden, das erst im Falle seiner Bedrohung durch äußere Faktoren überhaupt als Erwartung bewusst wird. In ihrer „Äußerlichkeit“ und deren Bewusstwerdung liegt u.a. das sozialreformerische oder gar – revolutionäre Moment der Entfremdung beschlossen.

Entfremdung tangiert nahezu alle Menschen, selbst jene, die sich in der neuen dynamischen Welt als Angehörige des wohlhabenden Bürgertums, der „besitzenden Schichten“, als

Nutznieser des industriell-kapitalistischen Aufschwungs, angenehm einzurichten verstehen. Die Nutznießer sind davon zumindest in der Weise der Verteidigung ihrer materiellen Besitzstände und politischen Privilegien gegenüber den Ansprüchen der sich organisierenden unterprivilegierten Massen betroffen.

So kann Entfremdung verstanden werden als die Folge eines „Großen Abschiedes“ – von den Gewissheiten der Religion, vom vertrauten (meist ländlichen) Raum, von der Halt bietenden Großfamilie, von einer selbstbestimmten (meist bäuerlichen oder handwerklichen) und in ihrer Gänze überschaubaren Arbeit, vom Eingebundensein in einen von der Natur (und nicht von der Uhr) bestimmten Kreislauf des sozialen Lebens.

### *Entfremdung*

Die Momente der Entfremdung unter den Maßgaben des expandierenden Industriekapitalismus lassen sich im Überblick genauer kennzeichnen als (vgl. Skiera, 2010, S. 45ff):

- das Fremdsein im eigenen Körper als Folge seiner umfassenden Disziplinierung durch die Industrie, durch moderne Verkehrsformen, durch Moral, Mode und Erziehungsinstitutionen, durch exakte Zeiteinteilungen (Herrschaft der Uhr, moderner Leistungsbegriff);
- das Fremdsein in der neuen – zugleich attraktiven wie bedrohlichen – städtischen Umwelt, dem in den meisten Lebensläufen eine „Entwurzelung“ aus dem ländlichen Raum und den damit verbundenen festgefügtten Arbeits- und Familienverhältnissen vorausgegangen ist;
- das Fremdsein in den neuen, krisenanfälligen Arbeitsverhältnissen, in denen der Mensch dem sinnfälligen, durch den Kreislauf der Natur und den Ablauf des dörflichen Gemeinschaftslebens bedingten Daseinsrhythmus enthoben ist, und sich nun als austauschbares „Rad in der Masse“ wiederfindet; dazu gehört als Folge einer atomistischen Produktionsweise (Spezialisierung, Arbeitsteilung) auch die Entfremdung vom Produkt der Arbeit: der Verlust eines unmittelbaren persönlichen Interesses daran;
- als Folge des Siegeszuges der Wissenschaften (der Natur- wie der Sozialwissenschaften) die Entfremdung von der Religion, und somit der weitgehende Verlust ihrer existenziellen Sinngebungs- und sozialen Integrationsfunktion – das gilt insbesondere für weite Kreise der Arbeiterschaft, eine Entfremdung, die zudem von Seiten der kommunistischen Bewegungen programmatisch verankert ist; es gilt aber auch für große Teile der bürgerlichen Schichten, in denen sich ebenfalls antireligiöse respektive atheistische Einstellungen und Zirkel bilden (Monismus, Freidenkertum);
- das Fremdsein im politischen Gemeinwesen, das dem Modernisierungsprozess in Wirtschaft, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Kultur nicht entsprechend folgt und dem „gemeinen Volk“, dem Arbeiter- und Bauernstand und insbesondere den Frauen im allgemeinen, noch über mehrere Jahrzehnte angemessene demokratische Partizipationsrechte vorenthält; dadurch wird die Möglichkeit einer breiten demokratischen Bewusstseinsbildung erschwert.

Die mit dem Aufbruch in die Moderne gegebenen Momente der Verunsicherung bilden u.a. den fruchtbaren Boden und sozio-psychologischen Hintergrund für eine Vielzahl von quasireligiösen, sich aus zahlreichen Motiven mythologischer, spiritueller, politischer und pseudowissenschaftlicher Herkunft speisender Weltanschauungen respektive säkularer Heilslehren – und eben auch für die zahlreichen Versuche, das Leben und die Erziehung neu zu gestalten, beides umfassend und grundlegend zu reformieren.

### **3. Rettende Visionen**

Die Lage war verfahren, das Leiden und die Verzweiflung groß – doch war auch Rettendes in Sicht, das – anders als in Schillers „Ode an die Freude“ – sozial wirksam werden konnte. Der Hunger nach Wahrheit, nach Gewissheit und Verlässlichkeit in den existentiellen Fragen des Lebens wuchs mit der Enttäuschung. Dem konnte entsprochen werden, indem die Gesellschaft auf den Gebieten der Politik, der Pädagogik, der praktischen Lebensführung und existentiellen Sinndeutung des Lebens jenseits traditioneller religiöser Dogmen und kritischer wissenschaftlicher Theorien herausragende Führer oder Führerinnen hervorbrachte, die um sich ein devotes Gefolge und eine effektive Organisation, eine „soziale Bewegung“, zu bilden verstanden. „Wer sich führen lässt, braucht keine Angst mehr haben sich zu verlaufen“ (Bauman, 2017b, S. 183).

Da sowohl die dem modernen Leben und aufklärerischem Wissen gegenüber in Opposition stehende Religion als auch die sich zunehmend als rational, seelenfremd und „kalt“ erweisende positivistische Wissenschaft ihre Deutungshoheit eingebüßt hatten, schlug zugleich eine neue Stunde des okkulten und esoterischen Wissens, das die fragmentierte Welt wieder zu einem stimmigen Sinn-gebenden Bild zu vereinen versprach.

So konnte das 20. Jahrhundert von manchen Autoren mit guten Gründen gar als ein „Zeitalter des Irrationalen“ (Webb, 2008) gekennzeichnet werden, in dem jene Tendenz verstärkt zur Wirkung kommt, die sich bereits früher und besonders im 19. Jahrhundert als eine „Flucht vor der Vernunft“ abgezeichnet hatte (Webb, 2009). „Uraltes Wissen“, von den Philosophen und kritischen Theologen der Aufklärung sowie der rationalen Wissenschaft verworfen („rejected knowledge“), konnte sich erneut und in erneuerter Gestalt wirkmächtig zu Wort melden, und dem Handeln der Menschen verlockende Ziele weisen (Hanegraaff, 1996 und 2012).

Ohne die Kenntnis dieses sozial- und geistesgeschichtlichen Hintergrundes eines polemischen Kampfes zwischen „kaltem“ Rationalismus und „seelenwärmender“ Esoterik ist die Renaissance respektive Popularität von esoterisch begründeten Lebens- und Sinnkonzepten nicht verständlich. Dazu gehören auch manche Erziehungskonzeptionen, die die Debatte um eine humane(re) Erziehung und Schule seit Jahrzehnten und mit zunehmendem Erfolg mitbestimmen – wie etwa Herbert Spencers evolutionistisch konzipierte „Education“ (1861) oder die von Spencer maßgeblich inspirierte Ellen Key mit ihrem Konzept einer „natürlichen Erziehung“, und die Waldorfpädagogik, welche letztere auf der zur Anthroposophie weiter entwickelten Theosophie beruht (Vgl. Skiera, 2018).

#### 4. Evolutionismus als Ferment und Grundlage neuer Heilslehren

Als der – bis heute – wirkmächtigste quasi-wissenschaftliche und als Ersatzreligion geeignete Impuls erwies sich im 19. Jahrhundert der Gedanke einer gesetzmäßig im Kosmos verankerten Evolution. Wenn es erst gelänge, der ohnehin sich vollziehenden Entwicklung – des Kosmos', der Gesellschaft, des Lebens, des Menschen, der Geschichte – auf die Spur zu kommen, ihre immanenten Gesetze zu entschlüsseln, wäre es möglich, diese immer als „gut“ vorgestellte Entwicklung zu unterstützen und zu beschleunigen. Deren widerstrebende „böse“ Kräfte könnten in der Perspektive des ultimativen Guten erkannt, bekämpft, schließlich ausgeremert werden, so dass die schmerzliche Entfremdung überwunden, die nährnde Erde gerettet, und eine neue Ordnung etabliert wäre, die der Sehnsucht des menschlichen Herzens nach Heimat, Frieden, Harmonie, Schönheit und Sinn entspricht.

Die Heraufkunft einer endgültig befriedeten und menschenfreundlichen Welt schien in den Gesetzen der Evolution/der Geschichte zwar beschlossen, jedoch brauchte sie auch menschliche Sachwalter, musste aktiv antizipiert, konzipiert und erkämpft werden – und die menschlichen Opfer konnten im Horizont des Großen Ziels als unvermeidlich und gerechtfertigt erscheinen. „Dulce et decorum est pro patria mori – Süß und ehrenhaft ist es, für das Vaterland zu sterben.“ (Horaz) Das „pro patria“ konnte in der Geschichte verschiedene Gestalt annehmen, und als absolute transzendente Macht fungieren, deren bestellte und bevollmächtigte Interpreten sich nicht scheuten, Opfer, auch das Opfer von Menschenleben, einzufordern. Im politischen Raum begegnen uns dann neue Chiffren absoluter, totalitärer Macht, die sich anschicken, das Erbe des vom Menschen seiner Macht beraubten Gottes anzutreten. Das war funktional notwendig geworden, weil sonst im Zuge der aufklärerischen Emanzipation (der Mensch als ein Wesen, das seinen Zweck in sich selbst trägt) das Opfern als willkürlich und unmenschlich hätte diffamiert werden können. Die neuen Surrogate menschlicher Sinn- und Zweckhaftigkeit kreisen nun – ähnlich wie schon zu Zeiten des Horaz – um „überindividuelle“, im Wesentlichen imaginierte und/oder politisch-poetisch konstruierte Größen wie Vaterland, Nation, Geist oder „Objektiver Geist“, Kultur, Rasse, historische Bestimmung, Vorsehung, Ziel der Geschichte usw., also Mächte mit deren Hilfe sich Dienst-, Kampf- und ggf. grandiose Opferbereitschaft einfordern lassen (Vgl. Kondylis, 2006, Skiera, 2018).

In verschiedenen politischen, kulturellen und pädagogischen Strömungen lebt und wirkt ein neuer Fortschrittsglaube – häufig im Rückgriff auf ein mythisches, imaginiertes und verloren geglaubtes Paradies, das es in der Zukunft wieder herzustellen gilt. Darin findet das geschichtlich und existentiell-psychologisch tief verwurzelte eschatologische Denken der Religion eine neue ins Profane und Diesseits gewendete Fortsetzung. Es ist der Glaube an den Neuen Menschen (vgl. Tetzner, 2013) in einer Neuen Gesellschaft der Zukunft – in einer nicht allzu fernen Zukunft, denn deren Vorhut ist schon jetzt am Werk, erkennbar an den Führerinnen und Führern mit deren Gefolge, und die Suche nach ihren untrüglichen Vorzeichen lässt den Hoffnungsvollen fündig werden (Vgl. Kroll und Zehnpfennig, 2014).

## 5. Neue Heilslehren und soziale Bewegungen

Will man thesenartig die spezifischen Inhalte der wichtigsten in der Gesellschaft, und so auch in Politik und Pädagogik wirksamen „Neuen Heilslehren“ und deren Selbstverständnis benennen, lassen sich im Wesentlichen folgende Strömungen erkennen, Strömungen, die freilich nicht eindeutig abzugrenzen sind, und sich auch in verschiedenen Mischformen artikulieren:

— Der biologisch-genetisch gewendete und mit pädagogischen Reflexionen angereicherte Glaube an eine Höherentwicklung des Menschen, gedacht als Fortsetzung der Evolution allen Lebens bei der menschlichen Gattung. Die Hauptwörter dieses Glaubens sind der „Neue Mensch“, der „Übermensch“, die neue „Rasse“, man könnte hinzufügen: das richtig erzogene „Überkind“ als Agent und Garant des Neuen; und in neuerer Zeit als modifizierte Fortsetzung dieses Glaubens all das was sich um die Begriffe rankt, die dem „New Age“ und dem „Human Potential Movement“ zugehören: „Bewusstseinsweiterung“, „Persönlichkeitswachstum“, „Transpersonalität“, „Spirituelle Entwicklung“, „Tiefenökologie“ (eine ge- und erlebte, Verantwortungsbereitschaft generierende spirituelle Verbindung von Natur und Mensch), auch die Sehnsucht von Abram Maslow, dem Mitbegründer der „Humanistic Psychology“, nach „Eupsychia“ als ein Soziotop, in dem die kränkenden Widersprüche der Gesellschaft aufgehoben sind.

— Der soziologisch-historisch gewendete Glaube an die Heraufkunft einer neuen, gerechten, klassenlosen Gesamtgesellschaft, die als Ganzes eine brüderlich-schwesterliche Gemeinschaft bilden wird, einen „Wärmekreis“ (Rosenberg, 2000), der sich gegen die Zumutungen und Verwerfungen der Moderne abschottet. Dieser Glaube schließt die Hoffnung auf die Möglichkeit ein, den intimen Kreis des wärmenden Stammesfeuers auf die größere Gesellschaft, gar auf die gesamte Menschheit („Weltrevolution“), zu übertragen. (Vgl. Bauman 2017a und b) Er tritt vor allem in zwei Formen auf:

a) Sozialismus/Kommunismus, in ihrer Opposition gegen den Kapitalismus und die liberale bürgerliche Gesellschaft;

b) Faschismus in seiner Opposition sowohl gegen Kommunismus wie Liberalismus, und in unterschiedlich starken Verbindungen mit Rassismus, Nationalismus und Chauvinismus.

Es zeigt sich bei dieser Kennzeichnung, dass Kommunismus wie Faschismus auf professionelle Wächter des Wärmekreises und die Bekämpfung des Feindes nicht verzichten können – wie alle herrschaftsgestützten Gemeinschaften, die sich vor allem über strenge Ein- und Ausschlusskriterien definieren. Sie bewachen den Zugang zum wärmenden Feuer, indem sie die Menschheit in die Einverständigen/Berechtigten und die Anderen scheiden, wozu letzteren der Zugang zu verwehren ist. Dabei beruht die Zugangsberechtigung meist nicht auf einer subjektiv-individuellen, freien Entscheidung zur Teilhabe, sondern auf quasi-objektiven Kriterien respektive Zuschreibungen, die sich auf politische Gesinnung, Klassenzugehörigkeit, Kastenzugehörigkeit (im hinduistischen Indien), „Rasse“, Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, Religion, Kultur und/oder Sprache, Hautfarbe u.a. beziehen.

— Verschiedene Richtungen der sich aus sehr unterschiedlichen Quellen speisenden Lebensreform. Ihre Anhänger erwarten das Heil nicht aus der Politik und schon gar nicht aus einer revolutionären Erhebung, sondern aus dem individuellen und Gruppenhandeln hier und jetzt. Ihr Credo kann in Begriffen wie Seele, Spiritualität, Brüderlichkeitsethik, Gemeinschaft, „Élan vital“ (Bergson), Natur und Natürlichkeit (bei Ernährung, Wirtschaften, Kleidung, Wohnung, Erziehung) beschrieben, und in entsprechenden sozialen Bewegungen wie Vegetarismus, Siedlungs- und Gartenstadtbewegung (europaweit auch in den Künstlerkolonien), Jugend-, Naturschutz- und Naturheilbewegung – und vielen weiteren gesehen werden. (Krabbe, 1974, Skiera et al., 2006, Skiera, 2017; siehe auch das „Quellen- und Literaturverzeichnis“ In: Bigalke, 2016, S. 493–573). Ihre Fortsetzung erfahren diese Strömungen unter der Ägide neuer, globaler Bedrohungen in den Öko- und den neueren Siedlungsbewegungen (Stichwort: Ökodörfer; vgl. Einfach Gut Leben e.V. [Hsg.] [2009]: Eurotopia).

Sowohl um die Wende zum 20. Jahrhundert wie auch danach und bis heute haben alle genannten Richtungen deutliche Spuren hinterlassen, nicht nur in vielen sozialen und politischen Bewegungen (vgl. Raschke, 1988), sondern auch in verschiedenen Erziehungs- und Schulkonzepten – letzteres vor allem in jenen, die unter dem Namen Alternative Pädagogik oder Reformpädagogik konzipiert und diskutiert werden. Zahlreiche bis heute angesehene und verehrte pädagogische Neuerer wie etwa E. Key, M. Montessori, R. Steiner und P. Blonskij stellen ihr Wirken ausdrücklich in einen universellen Horizont, in dem über eine radikal erneuerte Erziehung der „Neue Mensch“ geschaffen und dereinst die Morgenröte einer „Neuen Gesellschaft“ des Friedens und des allgemeinen Glücks aufscheinen wird (vgl. Skiera, 2010).

Die neuen sozialen Bewegungen reichten und reichen hinein bis in die psychische Verfassung des Menschen, und in die nahen sozialen Verhältnisse der Familie sowie all dem, was früher einmal „Heimat“ genannt wurde. „Heimat“, d.h. eine wärmende Gemeinschaft, blieb in der kollektiven Erinnerung erhalten als der (mythische) Ort, die Zeit, und das Soziotop, in dem man ein nicht-entfremdetes Leben führen konnte. Das ist ein Leben im Einklang mit der Natur, auch der eigenen „inneren“ Natur, in freundlicher Nachbarschaft mit dem Mitmenschen – ein Leben, in dem jeder ein wirklicher, „ganzer“ Mensch sein kann und sein darf.

In diesem Sinne ist „Heimat“ über weit mehr als ein Jahrhundert Sehnsuchtsbild eines zukünftig besseren oder gar paradiesischen Lebens geblieben, in dem die bedrohlichen Folgen der Moderne endgültig überwunden wären. In den Begriffen „Gemeinschaft“ versus „Gesellschaft“ spiegelt sich dieser Gedanke seit Tönnies 1887 auch im Diskurs der Soziologie wider – im Sinne einer idealtypischen Gegenüberstellung von zwei Gesellungsformen, deren erstere sich auf emotional-intime Bindungen (Familie und Stammesgruppe), die andere auf rational-sozialtechnische Funktionen (moderner Staat) stützt. Edward Carpenter hatte in seinem 1889 in England erschienenen Buch „Civilisation: its Cause and Cure“ (dt. 1903 „Die Civilisation – ihre Ursachen und ihre Heilung“) das neue Programm und die

Gemeinschaftshoffnung vieler Menschen konzipiert auf den Begriff gebracht: Zivilisation als Krankheit, der mit geeigneten Mitteln zu Leibe zu rücken ist. Der im 19. Jahrhundert grundgelegte Gedanke der Entwicklung (Evolution) erwies sich bei dieser Kur als das Zauberwort. Es ließ das Rettende als zum Greifen nah erscheinen. Dies generierte inspirierende Visionen und praktische Impulse zur Reform des Lebens einschließlich der Erziehung, die nun eben nicht mehr unter Zwang „hergestellte“ Anpassung des Menschen an die Erfordernisse der „kalten“ Gesellschaft sein sollte, sondern Hilfe zur „natürlichen Entwicklung“ des Kindes.

## **6. Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik**

Der Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik ist nun soweit aufgeheilt, dass zusammenfassend und ergänzend die gemeinsamen programmatischen Grundzüge herausgestellt werden können.

Lebensreform wie Reformpädagogik betonen im Rahmen ihrer Lebens- bzw. Erziehungsentwürfe

- den Gedanken der Freundschaft und Brüderlichkeit in den sozialen Beziehungen („Brüderlichkeitsethik“ gegen reine Nützlichkeits- und Profitbeziehungen);
- insofern beide der Jugendbewegung nahe stehen: den Gedanken des (gewählten oder freiwillig gesuchten) „Führers“ als einer mit Charisma begabten Person, die für die Gruppe, mit und in ihr (und nicht in Opposition zu ihr) für das gemeinsame „Gute“ wirkt; die den „Gruppenwillen“ artikuliert und repräsentiert;
- den Gedanken des „Natürlichen“ in der Zielperspektive eines erneuerten Lebens respektive im Bild des Kindes und im Methodischen des Unterrichts;
- das vitalistische Konzept des Lebens und damit verbunden den Primat der „Seele“, des Schöpferischen, Künstlerischen, des Werdens, der Entwicklung, der Eigenaktivität, des Erlebens gegenüber dem bloßen Intellekt;
- die Wichtigkeit der sensorischen und körperlichen Dimension im Leben respektive beim Lernen;
- die Bedeutung des (unverdorbenen) Kindes als Garant einer zukünftig besseren Welt (Messiasmotiv);
- die über ihre jeweilige Konkretion hinausreichende Bedeutung der neuen Lebensformen respektive der Neuen Erziehung für die Menschheit insgesamt (missionarisches Motiv);
- die Bedeutung eines nicht-entfremdenden Ortes (Paradiesmotiv: „Neue Welt“ bzw. „Neue Schule“), ein Ort an dem der Mensch „wahrer“ oder „ganzer“ Mensch respektive das Kind „wahres“ Kind sein kann;
- allgemein die Aufgabe der Überbrückung der Kluft zwischen „falschem“ und „wahrem“ Leben.

Der hier postulierte Zusammenhang ist nicht nur theoretischer Natur. In der Geschichte gab es zahlreiche Gemeinschaften bzw. Kommunen, in der dieser Zusammenhang eine konkrete

soziale Gestalt gewonnen hat. Und bei den meisten reformpädagogischen Schulkonzeptionen in Geschichte und Gegenwart haben die lebensreformerischen Impulse in die Gestaltung der Praxis, das heißt in Methodik und Didaktik, in die sozialen Beziehungen und in die schulische Binnenorganisation hineingewirkt.

### **7. Fazit – Lebensreform, eine permanente Bewegung**

Die poetischen Bilder und appellativen Impulse zur Versöhnung des Individuellen mit dem Allgemeinen hatten trotz – und gewiss auch wegen – ihres irrationalen Pathos' konkrete soziale und pädagogische Folgen.

In dem Maße, wie die selbst-entfremdenden Momente und die „kalten“ Funktionszwänge in der Gesamtgesellschaft weiterbestehen oder sich sogar verstärken, und in dem Maße, wie das Gefühl der Bedrohung unserer Lebensgrundlagen reale oder fiktive Gründe findet, wird die Sehnsucht nach Ganzheit, Überschaubarkeit, Brüder- und Schwesterlichkeit, nach existenziellem Sinn und einer wärmenden Gemeinschaft für viele Menschen weiterhin ein Motor sein für Initiativen auf den Handlungsebenen von Politik, Pädagogik und Lebensreform.

Diese Initiativen kritisch, auch ideologiekritisch, zu betrachten, ist eine bleibende Herausforderung der Sozialwissenschaften.

### **Literatur:**

BAUMAN, Zygmunt, 2017a. *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohten Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-12565-6.

BAUMAN, Zygmunt, 2017b. *Retrotopia*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-07331-5.

BIGALKE, Bernadett, 2016. *Lebensreform und Esoterik um 1900. Die Leipziger alternativ-religiöse Szene am Beispiel der Internationalen Theosophischen Verbrüderung*. Würzburg: Ergon. ISBN 978-3-95650-143-2.

CARPENTER, Edward, 1903. *Die Civilisation – Ihre Ursachen und ihre Heilung*. (Orig. engl. 1989).

EINFACH GUT LEBEN e.V., Hsg., 2009. *Eurotopia: Gemeinschaften und Ökodörfer in Europa*. Beetzendorf: Zimmermann Druck und Verlag. ISBN 978-3-9812968-0-8.

HANEGRAAFF, Wouter, 1996. *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Leiden u.a.O.: E.J. Brill. ISBN 90-04-10695-2.

HANEGRAAFF, Wouter, 2012. *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: University Printing House. ISBN 978-1-1076-8097-5.

HENNING, Christoph, 2015. *Theorien der Entfremdung zur Einführung*. Hamburg: Junius. ISBN 978-3-88506-704-7.

KEY, Ellen, 1905. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer (Original schwedisch, 1900, 1. Auflage dt. 1902).

KONDYLIS, Panajotis, 2006. *Machtfragen. Ausgewählte Beiträge zu Politik und Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 978-3-534-19863-4.

- KRABBE, Wolfgang R., 1974. *Gesellschaftsreform durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 3-525-31813-8.
- KROLL, Frank-Lothar and ZEHNPFENNIG, Barbara, Hsg., 2014. *Ideologie und Verbrechen. Kommunismus und Nationalsozialismus im Vergleich*. München: Wilhelm Fink. ISBN 978-3-7705-5639-7.
- LINSE, Ulrich, 1983. *Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933*. München: dtv. ISBN 3-423-02934-X.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni, 1486/1990. *Über die Würde des Menschen*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. (Philosophische Bibliothek, Bd. 427, lat.-dt. Ausgabe).
- RASCHKE, Joachim, 1988. *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriss*. Frankfurt/New York: Campus. ISBN 3-593-33857-2.
- ROSENBERG, Göran, 2000. Wärmekreise der Politik. Recht, Loyalität, Emotion in der post-ethnischen Gesellschaft. In: *Lettre International*. Heft 48, I. Vj./2000, S. 4–8. ISSN 0945-5167.
- SCHILLER, Friedrich, o.J. *Schillers sämtliche Werke, Historisch-kritische Ausgabe in zwanzig Bänden*. Leipzig: Max Hesses Verlag, o.J. (Zitat im Text: Band 18, S. 23).
- 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.
- SKIERA, Ehrenhard, 2017. Lebensreform und Reformpädagogik. In: IDEL, Till-Sebastian and ULLRICH, Heiner, Hsg. *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 378-3-407-83190-3.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München und Wien: R. Oldenbourg Verlag. (1. Auf. 2003). ISBN 978-3-486-85132-8.
- SKIERA, Ehrenhard, NÉMETH, András and MIKONYA, György, Hsg., 2006. *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Budapest: Gondolat. ISBN 963-9610-49-6.
- SPENCER, Herbert, 1861. *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: Williams & Norgate. (Reprint: 1993 London: Routledge/Thoemmes Press).
- TETZNER, Thomas, 2013. *Der kollektive Gott. Zur Ideengeschichte des „Neuen Menschen“ in Russland*. Göttingen: Wallstein Verlag. ISBN 978-3-8353-1238-8.
- TÖNNIES, Ferdinand, 1887. *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig: Fues. (Faksimile im Internet: Deutsches Textarchiv).
- WEBB, James, 2008. *Das Zeitalter des Irrationalen. Politik, Kultur und Okkultismus im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: marixverlag. ISBN 978-3-86539-152-0.
- WEBB, James, 2009. *Die Flucht vor der Vernunft. Politik, Kultur und Okkultismus im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: marixverlag. ISBN 978-3-86539-213-8.
- WOLLENHAUPT, Jonas, 2018. *Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*. Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-8376-4552-1.

# Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik<sup>1</sup>

Esther BERNER und Julia KURIG

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 18 February 2019

Accepted 8 May 2019

Available online 25

August 2019

---

### *Keywords:*

Paul Oestreich, Reform pedagogy, technology, pedagogy of the Weimar Republic

---

E. Berner, J. Kurig  
Helmut-Schmidt-  
Universität, Universität  
der Bundeswehr  
Hamburg •  
Fakultät für Geistes- und  
Sozialwissenschaften •  
Postfach 700822  
22008 Hamburg •  
Bundesrepublik  
Deutschland •  
bernere@hsu-hh.de  
kurig@hsu-hh.de

## ABSTRACT

---

### *Paul Oestreich (1878–1959) – Untypically Typical Reform Pedagogue from Weimar Republic*

The article deals with the reform pedagogue Paul Oestreich and his educational concepts during and after First World War. The focus of the analysis is in particular Oestreich's attitude to modern technology. In the course of the Weimar Republic, this shows profound breaks and ambivalences. Although his concepts are socialistically contoured, they are interspersed with cultural-pessimistic and conservative elements. Therefore the example of Oestreich stands for the general problematic of the political-ideological assignment of reform pedagogical thinking.

---

Paul Oestreich gilt in der pädagogischen Historiographie im Gegensatz zu Namen wie Montessori, Lietz, Kerschensteiner oder Rudolf Steiner nicht als ‚typischer‘ Reformpädagoge. Dies hängt zusammen mit seiner Verortung im Lager der sozialistischen Erziehungs- und SchulreformerInnen, die in Übersichtswerken eher eine Außenseiterposition einnehmen (z.B. Skiera, 2010; Benner und Kemper, 2001; Röhrs, 1991; auch Oelkers, 1989). Stellt man allerdings Oestreichs Erziehungs- und Bildungsverständnis und insbesondere seine Gemeinschaftsutopie der bürgerlichen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber, so lässt sich kaum von einem emanzipatorischen Gegenentwurf sprechen (vgl. Kluge, 2008). Also vielleicht doch ein typischer deutscher Reformpädagoge? Ausgehend von dieser

---

<sup>1</sup> Der Artikel entstand mit der Projektunterstützung International Mobilities of Researchers at the TUL, Nr. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16\_027/0008493.

Fragestellung und bezugnehmend auf einen frühen, wenig bekannten Aufsatz aus dem Jahr 1916 möchten wir in unserem Beitrag den Blick für die Ambivalenzen und Brüche im Denken Paul Oestreichs schärfen. Im Zentrum stehen dabei seine sich wandelnde Einschätzung der als rasant erlebten technischen Entwicklungen nach 1918 sowie die daraus resultierenden pädagogischen und gesellschaftsreformerischen Konsequenzen. Doch so krass dieser Wandel in der Sichtweise im Fall Oestreichs sich im Folgenden auch zeigen wird, sollte dieser nicht als biografischer Sonderfall gedeutet werden.

Zweifellos haben das Ereignis und die Folgen des Ersten Weltkriegs die Sicht vieler PädagogInnen auf Individuum und Gesellschaft stark geprägt. Der Begriff der Gemeinschaft in seinen vielfältigen Deutungen nahm in der Verarbeitung der Krise, die vielfach als Modernisierungskrise gedeutet wurde, eine Schlüsselrolle ein. Der von Oestreich damals vollzogene Positionswechsel widerspiegelt – so unsere These – eine sich damals im Spannungsfeld von Fortschrittsglaube und Kulturkritik vollziehende Diskursbewegung, wenngleich in spezifischer Ausprägung. Das Beispiel Oestreich steht für eine über den besonderen Fall hinausweisende generelle Problematik der politisch-ideologischen Zuordnung reformpädagogischen Denkens. Ein fundamentaler Bestandteil des Deutungswandels bezieht sich auf die rasch voranschreitende Technisierung der Lebens- und Arbeitswelt. Bevor wir auf den erwähnten, bislang kaum beachteten Text Oestreichs mit dem Titel „Menschenökonomie“ eingehen (2.), gilt es, den Verlauf jenes Technikdiskurses am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert kurz zu skizzieren (1.). Im Anschluss sollen die Brüche zwischen Oestreichs sozialtechnologisch optimistischer Stellungnahme in „Menschenökonomie“ und der – biographisch kontextualisierten – weiteren Entwicklung von Oestreichs Konzepten im Verlauf der Weimarer Republik herausgearbeitet werden (3.). Denn beobachten lässt sich, dass sich im Verlauf politischer Enttäuschungsprozesse seine kulturkritischen Analysen radikalisieren, während technikoptimistische Perspektiven nur noch in einer immer vager werdenden sozialistischen Zukunftsutopie aufscheinen. Dabei sollen die Disparitäten und unterschiedlichen diskursiven Zugehörigkeiten von Oestreichs Entwürfen der Weimarer Republik insbesondere an seinem Technik- und Gemeinschaftsbegriff demonstriert und abschließend auf seine pädagogischen Konzepte bezogen werden (4.).

### **1. Der Technikdiskurs vor und nach dem Ersten Weltkrieg**

Gemessen am zivilisationskritischen Gegenreflex, der nach der Jahrhundertwende in der bürgerlichen Elite deutlich spürbar wurde, standen die Jahrzehnte nach der Reichsgründung angesichts der Errungenschaften, wie sie sich im urbanen Alltagsleben wie in den Wissenschaften bemerkbar machten, durchaus im Zeichen des Fortschrittsoptimismus.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Diese Faszination zeigte sich auf der Weltausstellung 1900 in Paris, wo alle bedeutenden Nationen ihre technischen Errungenschaften demonstrierten (vgl. Wilding, 2000, S. 87). Für die neue Technikbegeisterung war vor allem der ‚Elektrizitätsboom‘ mit seinen zahlreichen, das Leben und Denken revolutionierenden Folgen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entscheidend – elektrische Beleuchtung, Straßenbahnen, beginnende Haushaltstechnisierung, Medien- und Vergnügungstechnologien, neue Kommunikationsmöglichkeiten (Telegrafie) konfrontierten mit der ‚vergnüglichen Seite‘ (Rohkrämer, 1999, S. 223) der Technik und intensivierten die Erfahrung, dass der technische Fortschritt die eigenen Lebens- und Handlungsmöglichkeiten

Mochten die Fortschrittsgläubigen noch immer in der Mehrzahl sein, so verweisen die Entwicklungen innerhalb der Pädagogik (vgl. Thiel, 2006; Tenorth, 2000) wie in anderen Wissenschaften, insbesondere in der Psychologie (vgl. Gundlach, 2012; Ash, 1985), aber auch in der Kunst (vgl. Hepp, 1992), bis zum Krieg auf ein Nebeneinander von naturwissenschaftlich-technologischem Fortschrittseuphorie und kulturkritischem Dekadenzempfinden (vgl. Doering-Manteuffel, 2003).

Nun ist Technikkritik zwar so alt wie die Technik selbst, dennoch sollte der Erste Weltkrieg mehr denn jedes andere Ereignis den Zweifel am Fortschritt anfachen (Merlio, 2000). Der Krieg und seine Folgen radikalisierten die Wahrnehmungen entlang des ganzen politischen und weltanschaulichen Spektrums, das sich nur schwer mit links und rechts, fortschrittlich und konservativ fassen lässt.<sup>3</sup> Letzteres gilt auch für weite Teile der Kulturkritik und der als „lebensphilosophisch“ zu bezeichnenden Gedanken, die nun auf große Resonanz stießen. Bereits vor dem Krieg besonders einflussreich für Oestreich war unter den kulturkritischen Schriftstellern der Industrielle und liberale Politiker Walther Rathenau (vgl. Oestreich, 1947; Böhm, 1973). Während Rathenau in der Technik das Instrument des schwachen Zweckmenschen erkannte (vgl. Rohkrämer, 1999), gingen andere viel rezipierte Kulturkritiker wie beispielsweise Oswald Spengler über diese modernisierungsskeptische Zeitdiagnose hinaus. In Spenglers „Untergang des Abendlandes“ (1918 u. 1922/2001) kommt die Technik als Taktik des starken höheren Lebens, als Taktik des „Raubtiers“, um mit Ernst Jünger (1922/1980) zu sprechen, zu ihrer vollen Bedeutung (vgl. Merlio, 2000). Spengler, ebenso wie Jünger, lassen sich einer Strömung zuordnen, die im Anschluss an Jeffrey Herf (1984) als „reaktionärer Modernismus“ zu bezeichnen ist. Die wirtschaftliche Krise verstärkte die zunehmend nationalistische Skepsis gegenüber dem westlichen und insbesondere dem amerikanischen Fortschrittsmodell; das tayloristische Produktions- und das kapitalistische Wirtschaftsmodell ebenso wie der gesamte Lifestyle wurden nun als undeutsch kritisiert (vgl. Nolan, 1994). Wollten sie auf Akzeptanz stoßen, so hatten Verfechter der Technik nun zu erweisen, dass diese mit der abendländischen Kultur vereinbar war.

Die Linke ging mit der Kritik der sich nach dem Krieg formierenden konservativen Revolutionäre am Taylorismus konform, wenngleich sie auf anderem Weg zu dessen Ablehnung kam. Gewerkschaftliche Kreise standen der Rationalisierung und Verwissenschaftlichung der Arbeit zuerst durchaus optimistisch gegenüber (vgl. Dinçkal, 2013; Rabinbach, 1992). Die erste positive Aufnahme von Rationalisierungsmaßnahmen wurde gestützt von der marxistischen Ideologie, d.h. dem historischen Materialismus, aufgrund dessen die Entwicklungstendenzen als dialektischer Zwischenschritt auf dem Weg

---

erweitere. Vgl. zu den Folgen der Energielehren für das Denken der Zeit, für den Kult „energischer“ Tatkraft in Politik und Anthropologie Radkau, 1998, S. 232.

<sup>3</sup> Makropoulos (2005) sieht die entscheidende ideologische Kluft der „krisenhaften“ 1920er Jahre ebenfalls nicht zwischen linken und rechten, progressiven oder konservativen Positionen und schlägt stattdessen als diskursives Ordnungskriterium den Umgang mit Kontingenz zwischen Kontingenzaufhebung und Kontingenztoleranz vor.

zum Klassenkampf bzw. der klassenlosen sozialistischen Gesellschaft gesehen wurden.<sup>4</sup> Mit zunehmender Erfahrung und wenn es zur konkreten Arbeiterauslese kam, verwahrten sich allerdings Arbeiter und Angestellte bald dagegen, zu Objekten psychotechnischer Testreihen zu werden. 1925 entzogen die Gewerkschaften der Psychotechnik, eingeführt als humane deutsche Variante des Taylorismus, ihre Unterstützung.

## **2. Psychotechnik und Staatssozialismus: Technikaffirmative „Menschenökonomie“ (1916)**

Auch Paul Oestreich äußerte sich während des Ersten Weltkriegs zur Psychotechnik, und zwar in deutlich positiver Weise. Der entsprechende Artikel erschien 1916 unter dem Titel „Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung“<sup>5</sup> im Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, also zu einer Zeit, als er sich publizistisch überwiegend mit sozial- und wirtschaftspolitischen Themen auseinandersetzte. Mit dem Begriff der „Menschenökonomie“, den der österreichische Sozialphilosoph und Finanzsoziologe Rudolf Goldscheid 1908 eingeführt hatte (vgl. Gröning, 2010; Bröckling, 2003) und der sowohl im sozialdemokratischen wie im rechtsgerichteten Milieu gebräuchlich war (vgl. Planert, 2000), bezieht sich Oestreich auf das Problem des kriegsbedingten Verschleißes der Ressource Mensch. Dennoch weisen seine Vorstellungen deutlich über Maßnahmen hinaus, die auf die Kriegswirtschaft beschränkt waren. Leitend ist die Feststellung, dass jeder Arbeitsfähige „einen unentbehrlichen Teil des Nationalvermögens“ darstellt. Seine Kraft muss also „mit ihrem *höchsten* Werte in Rechnung gestellt werden, d.h. man muss seine *Höchstleistungsfähigkeit* genau festzustellen suchen, muss ihn dementsprechend ausbilden, ihn an die rechte Stelle bringen und dafür sorgen, dass er die nach *Quantität und Qualität* beste Arbeitsleistung auch *möglichst lange* leisten kann“ (1916, S. 805, Hervorhebungen i.O.). Selbstredend setzen diese sozial- und bevölkerungspolitischen Maßnahmen bereits beim Kind bzw. dem sittlichen und hygienischen Verhalten der zukünftigen Eltern an. Im Dienste der Zuweisung jedes Individuums zu seinem Platz kommt der Statistik, der Medizin und der Psychologie und insbesondere der Berufsberatung, der es u.a. obliegt, „psychologische Steckbriefe“ zu erstellen (S. 811), eminente Bedeutung zu. Berufswünsche der SchulabsolventInnen gelte es, so Oestreich weiter, halbjährlich zu registrieren und je nach wirtschaftlicher Bedarfslage zu lenken. Ein solches planvolles Eingreifen bedeute nicht nur keine Verletzung der Persönlichkeitssphäre, sondern sei auch den irrationalen Entscheidungen vieler junger Menschen und derer Eltern vorzuziehen (vgl. S. 807). Oestreich zeigt sich zu diesem Zeitpunkt durchaus als Verfechter von wirtschaftlicher Rationalisierung und Psychotechnik. Dies schließt auch eher primitive elementaristische Testverfahren ein, wobei er in affirmativer Weise von „eine(r) Art geistige(m) Taylorismus“ spricht (vgl., S. 810).

---

<sup>4</sup> „In dieser Auffassung ist also jeder technische Fortschritt ohne weiteres akzeptiert und die ungünstigen Einwirkungen technischer Fortschritte auf die Arbeiterschaft sind von vornherein als zeitweise, vorübergehende bezeichnet“ (Lederer, 1914, S. 776). Auch Kurt Lewin (1920) hat in der Psychotechnik zum Teil sogar die Chance einer Vorbereitung des Überganges zum Sozialismus gesehen (Haak, 1996, S. 169).

<sup>5</sup> Der Text erschien 1919 in identischer Fassung in der „Schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit“ (vgl. Oestreich, 1919).

Allerdings handelt es sich hierbei um eine staatssozialistische Variante, wonach die entsprechenden Einrichtungen und Agenturen in staatliche Hand gehören. Im Zusammenhang mit der Zuweisung Kriegsinvaliden – die eben nicht durch eine „jämmerliche und arbeitslose Existenz die gesamte Lebensstimmung der Volkes vergiften“ sollen (S. 812) – dringt er auf Verstaatlichung der Betriebe im Bereich der elementaren, lebensnotwendigen Güterproduktion. Doch auch in der Privatwirtschaft sei der Segen des freien Wettbewerbs höchst fragwürdig. „Nationale Hygiene“ müsse „erzungen werden“ (S. 813, Hervorhebung i.O.).

### **3. Von der Technikaffirmation zur Technikkritik: Oestreichs politisch-pädagogische Entwicklung zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik**

Oestreichs Verhältnis zum technischen Fortschritt und seinen Möglichkeiten trübte sich nach dem Ersten Weltkrieg deutlich ein, genauer: Zu beobachten ist in seinen Schriften der 1920er Jahre ein Bruch, der sich zwischen sozialistischer – und dabei technikaffirmativer – Zukunftsutopie und kulturkritischer Technik- und Gegenwartskritik auftat. Um diesen zu verstehen, ist es nötig, Oestreichs Vorstellungen in die Entwicklung seiner politisch-pädagogischen Gesamtbiographie einzuordnen. Oestreich, 1878 als Sohn eines Tischlermeister in Pommern geboren und daher mit dem Überlebenskampf des Kleinbürgertums in Zeiten ökonomischer Modernisierung vertraut<sup>6</sup>, hatte sich bereits im Kaiserreich im politisch–linksliberalen Spektrum engagiert, 1898 im Nationalsozialen Verein, ab 1903 in der Freisinnigen Vereinigung. Den Ersten Weltkrieg verbrachte er, dem über Realgymnasium und Studium (1896–1900 in Berlin) als Oberlehrer und Gymnasialprofessor der Aufstieg ins Bildungsbürgertum gelungen war, aufgrund schlechter körperlicher Verfassung an der ‚Heimatfront‘. Hier verschoben sich Oestreichs Orientierungen vom Primat der Politik zu dem der Pädagogik und der Schulreform. 1919 trat er in die SPD ein und schloss damit seine politische Entwicklung vom Linksliberalismus zum Sozialismus ab. Als Stadtrat der SPD in Berlin-Schöneberg und Vorsitzender des Schul- und Erziehungsausschusses der SPD-Gemeindevertretung von Groß-Berlin versuchte er, eine den Zielen der SPD (vor allem die laizistische Gemeinschaftsschule) folgende Schulentwicklung zu befördern, geriet mit seiner Partei allerdings schon bald wegen des von ihr mitgetragenen ‚Weimarer Schulkompromisses‘ aneinander. Oestreich blieb zwar bis 1931 Mitglied der SPD, das aber in deutlicher innerer Distanz. Sein schulreformerisches und bildungspolitisches Wirkungsfeld, das er von politischen Zwängen, die zu Kompromissen und ‚Real‘-Politik nötigten, frei zu halten versuchte, wurde primär der Bund der entschiedenen Schulreformer, den er mit einer Gruppe anderer reformerisch gesinnter Oberlehrer – u.a. Franz Hilker, Siegfried Kawerau, Fritz Karsen und Anna Siemsen – im September 1919 gegründet hatte. Oestreichs in diesem Zusammenhang erscheinende Publikationen der frühen 1920er Jahre (z. B. Oestreich, 1922; 1923a; 1923b) zeigen, wie sich sein sozialpolitischer

---

<sup>6</sup> Oestreich beschreibt seine Kindheit in seiner Autobiographie von 1947 als Zeit, in der „Erwerbsverknechtung“ herrschte und „kein Raum für Kinderwerden“ (Oestreich, 1947, S. 9).

Interventionismus nach dem Ersten Weltkrieg transformierte in ein vollkommen entgrenztes pädagogisch-sozialutopisches Programm<sup>7</sup> im Zeichen einer scharfen ‚Zeitenwenderhetorik‘.

Die Jahre nach 1918 zeigen die Herausforderungen, vor die die krisenhaften Entwicklungen der Weimarer Republik einen mit dem Sozialismus sympathisierenden und in der kulturellen, sozialen und pädagogischen Reformbewegung des späten Kaiserreichs verhafteten bürgerlichen Sozial- und Bildungsreformer stellten. Einerseits bot die frühe Weimarer Republik Perspektiven eines Neuanfangs – diese sind präsent in Oestreichs Konzept der ‚elastischen Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule‘, in dem sich liberal-individualistische Vorstellungen (Prinzip der ‚Elastizität‘ im Sinne eines breiten Angebots von Wahlfächern), Ideen einer produktionsorientierten Arbeitsschule und vor allem gemeinschaftsorientierte Aspekte durchdrangen. Die Idee einer einheitlichen und nicht klassengebundenen Erziehung für das ganze Volk stand dabei im größeren Zusammenhang einer mit pädagogischen Maßnahmen herzustellenden sozialen Ethik des Altruismus, die nach Oestreichs Vorstellungen über die Gemeinschaftsschule in eine egalitär organisierte sozialistisch-genossenschaftliche ‚Gemeinschaft‘ einmünden sollte, und zwar eine Gemeinschaft auf der „höchsten Ebene“ von „Technik und Wissenschaft“ (Oestreich, 1920, S. 23). Andererseits zeigt sich an Oestreichs Texten, wie diese Zukunftsvision im Zuge des krisenhaften Verlaufs der Weimarer Republik und der Nicht-Einlösung seiner Vorstellungen zunehmend verdrängt und überlagert wurde durch sich verschärfende Krisenwahrnehmungen. Diese äußerten sich in Deutungsmustern, die den Traditionen der sich seit den 1880er Jahren vor allem im Bildungsbürgertum ausbreitenden Kulturkritik folgten und damit auch kulturkritische Deutungsmuster der Technik enthielten, die in ein zunehmendes Spannungsverhältnis zur Vision einer sich technischer Mittel bedienenden genossenschaftlich-sozialistischen Gesellschaft traten.

#### **4. Technik und ‚Gemeinschaft‘: Disparitäten einer Kulturkritik ‚von links‘**

Oestreichs Konzepte der 1920er Jahre oszillieren zwischen bürgerlicher Kulturkritik und sozialistischer Zukunftsvision. Wenn in seinen Texten seit Beginn der 1920er Jahre die Kritik der gegenwärtigen ‚Gesellschaft‘ im Lichte einer zu bildenden ‚Gemeinschaft‘ steht, dekadente ‚mechanische‘ ‚Zivilisation‘ gegen eine von „Gesamtbewußtsein“ getragene zukünftige ‚organische‘ „Kultur“ in Stellung gebracht wird (Oestreich, 1923a, S. 15), so entfaltet er den für die Kulturkritik und die bürgerliche Reformpädagogik typischen Begriffsdualismus, mit dem sämtliche Phänomene der industriegesellschaftlichen Moderne kritisch bearbeitet und verurteilt werden. In einem wesentlichen Punkt allerdings zweigt Oestreichs Theorie der Moderne vom Mainstream bürgerlicher Kulturkritik ab. Denn als Anhänger einer sozialistischen Ordnung versucht er, die Ursachen für die Entfremdungen der Moderne in der kapitalistischen Produktionsweise zu finden. Dieser sozialistische Analyseversuch ist dabei allerdings ethisch-idealistisch akzentuiert und erinnert – passend

---

<sup>7</sup> Vgl. den berühmten offenen Brief Theodor Litts an Oestreich von 1924, in dem er ihm ein „Versagen in der Beurteilung des Wirklichen, in der Abschätzung des Möglichen“ (Litt, 1924, S. 133) vorwarf und zu Oestreichs Programm insgesamt feststellte: „zu viel Romantik und zu wenig Hegel“ (ebd., S. 137).

zu Oestreichs Sozialisation im handwerklichen Kleinbürgertum – an Konzepte des handwerklich geprägten romantischen Frühsozialismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Grundlage der neuen Gemeinschaft heißt: „Nicht mehr Raffgier, sondern Fürsorge!“ (Oestreich, 1923a, S. 42).

Diese Struktur von Oestreichs politisch-pädagogischem Konzept zwischen Kulturkritik und Sozialismus kulminiert in seinem dualistisch angelegten Technikbegriff, der zwischen der Beschreibung gegenwärtiger Entfremdungsphänomene und zukünftig geradezu paradiesischer Potentiale oszilliert. Als Kulturkritiker beschreibt er die industrielle Technik einerseits als „entseelenden“ Feind des „lebenvollen Organismus“ (Oestreich, 1929, S. 170). Andererseits soll Technik durchaus die produktive Basis der zukünftigen ‚Gemeinschaft‘ sein: „Denn natürlich wollen wir in keine primitive Wirtschaft zurück, brauchen wir die höchste Ebene für Technik und Wissenschaft“ (Oestreich, 1920, S. 23). In einer für den Historischen Materialismus des 19. Jahrhunderts klassischen Weise sind bei Oestreich sozialpolitische und technische Utopie eng miteinander verknüpft. Typisch marxistisch trennt er „zwischen der Maschine und ihrer gesellschaftlichen Anwendung“ (Wulf, 1988, S. 55), zwischen der Technik als einem ‚an sich‘ neutralen Mittel und der Form seiner gesellschaftlichen Nutzung, die über den positiven oder negativen Charakter der Technik bestimmt.

Die Dissonanzen zwischen Kritik und Zukunftsvision in Oestreichs Analysen entstehen – abgesehen von der grundsätzlichen Problematik einer Deutung der Technik als ‚neutralem Mittel‘ (vgl. Rapp, 1994, S. 66ff.) – aus der Unvereinbarkeit von kulturkritischer Analyse und marxistischer Vision. Anders als die marxistische Kritik der industriellen Arbeit, die angesichts der utopischen Verheißungen technischer Potentiale die Zerstörungen des Technisierungs- und Industrialisierungsprozesses in der Regel in ein mildes Licht taucht<sup>8</sup> und die entfremdenden Wirkungen moderner Technik ausschließlich zu einer Folge ihrer gesellschaftlichen Nutzung erklärt, argumentiert Oestreich in seiner Kulturkritik der Technik lebensphilosophisch, schließt an die Analysen Georg Simmels an („unheimliche Eigengesetzlichkeit“ der Technik: Oestreich, 1930, S. 18f.) und fokussiert statt der ökonomischen Basisbedingungen die gesellschaftlich übergreifenden Prozesse der Entfremdung, den inneren Zusammenhang von technischer und kultureller Entwicklung. Nach der lebensphilosophischen Lesart ist die Autonomisierung der Technik aber zu tief in den Prozess der modernen Zivilisation integriert, als dass eine Umstellung des Wirtschaftssystems, wie Oestreich sie anstrebt, den Charakter von Technik fundamental verändern könnte. Die Brüche, die dadurch in Oestreichs Konzept entstehen, verweisen auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Diskursen und damit auf die für die intellektuellen

---

<sup>8</sup> Stellvertretend dafür sei Karl Kautsky zitiert: „Nachdem uns Marx diese Ausblicke in die Zukunft eröffnet, dürfen wir wohl versöhnt dem System der Maschinerie gegenüberstehen. So unermeßlich auch die Leiden sind, die es auf die arbeitenden Klassen wälzt, so sind sie wenigstens nicht vergeblich. Wir wissen, daß auf dem Felde der Arbeit, das mit Millionen von Proletarierleichen gedüngt worden, eine neue Saat aufsprießen wird, eine höhere Gesellschaftsform. Die Maschinenproduktion bildet die Grundlage, auf der ein neues Geschlecht entstehen wird“ (Karl Kautsky, zit. n. Wulf, 1988, S. 179).

Diskurse der Weimarer Republik oft typische Nähe zwischen „linker und rechter Kulturkritik“ (Merlio und Raulet, 2005, S. 16).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch Oestreichs Gemeinschaftsbegriff, der – entsprechend dem großen Einfluss des von Ferdinand Tönnies inspirierten Gemeinschaftsmythos auf die deutsche Reformpädagogik (vgl. Steinhaus, 1998) – Oestreichs Analysen dominiert und trotz egalitärer Konnotationen durchaus jene illiberalen Züge aufweist, welche für den reformpädagogischen Gemeinschaftsbegriff, insbesondere den der Weimarer Zeit, vielfach herausgearbeitet worden sind.<sup>9</sup> Trotz klarer Unterschiede, die vor allem in den pazifistischen und egalitären Elementen von Oestreichs Konzept liegen, gibt es z. T. eine erstaunliche Nähe zwischen Oestreichs Visionen und denen der Weimarer Konservativen Revolution<sup>10</sup>, die beide in ihrer organologischen Struktur Elemente politisch-utopischer Romantik enthielten, die gegen die politische Realität der Weimarer Republik in Stellung gebracht werden konnten.<sup>11</sup> Und ähnlich wie konservativ-revolutionäre Visionen musste auch Oestreichs organologisches Gemeinschaftskonzept grundsätzlich mit den Phänomenen moderner Technik kollidieren, wie zeitgenössisch bereits Helmuth Plessner analysiert hat: „Gesellschaft ohne Technik und Zivilisation ist nicht möglich, Technik im weitesten Sinne genommen. Jeder Verkehr zwischen Menschen, welcher des Werkzeugs, des künstlichen Mittels bedarf, hebt sich aus der Gemeinschaftssphäre heraus und wirkt gesellschaftlich“ (Plessner, 2002, S. 40). Oestreichs ‚Gemeinschaft‘ auf dem höchsten Stand der technischen Produktivkräfte ist ein widersprüchliches Konzept.

---

<sup>9</sup> Vgl. Oelkers, 1989, S. 161. Die Gemeinschaft wird auch bei Oestreich als ‚urwüchsige‘, scheinbar harmonische Synthese, als Kollektiv ohne Differenzen gedacht, das zum „Höhepunkt“ des Individuums verklärt wird: „Die Gemeinschaft muß der Anfang sein, und sie bedeutet den Höhepunkt, die Brutstätte und die Grenze des Individuums“ (Oestreich, 1920, S. 21). Die antiliberalen Konsequenzen sind bei Oestreich eindeutig: „’Freiheit‘ ist: Nicht ‚ausleben und machen, was ich will‘, sondern straffes Einordnen in ein freies Ganzes, das sich selbst Gesetze gibt“ (Oestreich 1926, zit. n. Choi, 2004, S. 238). Diese Elemente werden in der Inanspruchnahme Oestreichs für Traditionen ‚progressiver‘ Pädagogik gerne übersehen (so z. B. bei Bernhard, 1999, S. 11), im Übrigen ebenso wie seine höchst problematischen Ausführungen zur Eugenik (vgl. Oestreich, 1923a, S. 72–76).

<sup>10</sup> Auch zur ‚rechten‘ Kulturkritik gehörten die antikapitalistischen Affekte, auch hier war es die unter dem Begriff der ‚Gesellschaft‘ mit ihrem Protagonisten, dem ‚Händler‘, gefasste „brutale Geschäftemacherei“ und „Rechenhaftigkeit“, der „im Gegenbild die Seligkeit besinnungslosen Sichverschenkens“ entgegengestellt wurde (Plessner, 2002, S. 26). Zum revolutionären Konservatismus bekennt sich Oestreich im Übrigen selbst – zumindest dem Begriff nach, der während der Weimarer Zeit allerdings noch ein politisch offener war und erst 1949 von Armin Mohler (vgl. Mohler 1994) auf eine bestimmte, nämlich die rechtsrevolutionäre Richtung des Denkens festgelegt wurde: So fordert Oestreich zum Schutz des in Gefahr geratenen „Wurzelbereichs des Menschentums“ einen biologisch und psychologisch argumentierenden revolutionären „Konservatismus“ (Oestreich, 1923a, S. 146).

<sup>11</sup> Bei Oestreich gipfelt die Kritik an zivilisatorischem ‚Mechanismus‘ zwar nicht in radikalen antidemokratischen Parteinahmen wie im Lager der Konservativen Revolution, aber auch er begegnet dem „verfrühten“, „verödenden Parlamentarismus“ der Weimarer Zeit (Oestreich, 1930, S. 141) mit deutlicher innerer Distanz und konfrontiert diesen mit dem vagen Bild eines demokratischen Organs, das seine Arbeitsaufgaben „den Erlebnissen und Konflikten des täglichen produktiven Lebens“ entnimmt (ebd.).

## 5. Erziehung und Bildung: In Freiheit von Technik zur Beherrschung von Technik

Die Verankerung Oestreichs in unterschiedlichen Diskursen hat Konsequenzen für sein Schul- und Bildungskonzept. Denn anders als in sozialistisch-polytechnischen Konzepten spielt Technik in seiner Vision einer ‚elastischen Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule‘ – so weit man dies angesichts des Fehlens einer ‚einheitlichen und als verbindlich angesehenen Schulkonzeption‘ (Skiera, 2010, S. 128) bei den Entschiedenen Schulreformern feststellen kann – trotz einiger widersprüchlicher Aussagen<sup>12</sup> keine Rolle. Wo Oestreich konkret wird, ist seine Produktionsschule handwerklich geprägt, als Orte produktiver Arbeit zählt er z. B. ‚Garten-, Feld-, Hauswirtschaft‘ und ‚Schulwerkstatt‘ auf.<sup>13</sup> Sein Produktionsschulmodell steht hier deutlich in der die Reformpädagogik prägenden, handwerklich orientierten Arbeitsschul-Tradition Georg Kerschensteiners. Oestreich bekämpfte daher auch scharf das polytechnische Modell Pavel Petrovitsch Blonskij's, das in den deutschen Diskursen der 1920er Jahre zirkulierte<sup>14</sup> und das die Industrie in marxistisch-polytechnischer Tradition offensiv in den Bildungsprozess einbezog und durch konsequente Arbeitserziehung ‚den künftigen mächtigen Beherrscher der Natur‘ (Blonskij, 1973, S. 12) hervorbringen, ‚kleine Industrialisten‘ als Erbauer eines ‚besseren, lichten, mächtigen und einigen Lebens der Menschen‘ (ebd., S. 134) erziehen sollte. Die Blonskij'sche Vorstellung der Maschine als ‚Erlöser‘ (Oestreich, 1923a, S. 140) kritisiert Oestreich immer wieder scharf. Es sei unmöglich, dass der Mensch ‚unter Maschinen daheim‘ sein oder die Maschine ‚vermenschlichen‘ könne (ebd., S. 141). Die polytechnische Bildungsidee weist Oestreich daher zurück.

Es ist bei Oestreich erst der voll entwickelte Mensch im Rahmen einer lebensvollen Gemeinschaft, der in der Lage ist, die Technik zu beherrschen, erst dem ‚totalen Menschen‘ werde die Technik als ihrem ‚Herren‘ dienen (Oestreich, 1929, S. 188). Oestreichs Ziel hieß zwar: ‚Von den menschenfressenden Maschinen zu den maschinenmeisternden Menschen!‘ (Oestreich, 1928, S. 123), d.h. seine Gemeinschaftserziehung ist Erziehung zur Re-Instrumentalisierung einer destruktiven, eigengesetzlich gewordenen Technik im Sinne einer Wiederanbindung der technischen Entwicklung an gesellschaftliche Ziel- und Zwecksetzungen. Gerade deswegen aber darf Technik in den vorindustriell und natürlich geprägten Raum von Erziehung, Bildung und Sozialisation möglichst wenig hineinwirken, aus dem Ziel einer freien Souveränität gegenüber der Technik folgt für den Erziehungsprozess die möglichst weitgehende Freiheit von Technik: ‚Das Ziel der Erziehung ist ja nicht der

---

<sup>12</sup> So zählt Oestreich die ‚Industrie‘ neben ‚Handwerk‘ und ‚Kunstgewerbe‘ zwar zu den ‚Grundelementen‘ ‚wirklichen Lebens‘ (Oestreich, 1923c, S. 47), konzipiert den technisch-industriell-handwerklichen Bereich als einen der Leistungsfelder der zwei- bis dreijährigen Oberstufe oder Berufsschule (vgl. Reble, 1991, S. 28) und betont die Gleichwertigkeit handwerklicher, technischer und intellektueller Fähigkeiten (vgl. Oestreich, 1923a, S. 228). Aber diese Aussagen werden nicht konkretisiert, sondern eher durch kritische Aussagen zur Rolle der Technik im Bildungsprozess konterkariert.

<sup>13</sup> Vgl. Oestreich, 1923c, S. 158f.

<sup>14</sup> Blonskij hatte sein Modell, das innerhalb der gesamten Arbeitsschulbewegung dasjenige ist, welches den Prozess der Bildung am radikalsten auf das Moment der Arbeit bezog, und zwar das der industriell-technischen Arbeit, 1919 in seiner im russischen Original erschienenen Schrift ‚Die Arbeitsschule‘ dargelegt; seit 1921 lag das Werk in deutscher Übersetzung vor.

hinterwälderische Robinson, sondern der die Technik souverän beherrschende Mensch, der gerade deswegen nicht in sie hinein, sondern aus der Freiheit von ihr über sie hinaus erzogen werden muß“ (ebd., S. 131). Es war diese Haltung zur Rolle der Technik im Bildungsprozess, die Oestreich mehrfach scharfe Kritik von marxistischer Seite eingebracht hat, in den 1920er Jahren<sup>15</sup> und auch nach 1945, als er trotz erfolgreicher Integration in das System der SBZ/DDR – als Mitglied der KPD seit 1945, der SED seit 1946 – und trotz großer Schnittmengen zwischen seinen bildungspolitischen Konzepten und denen des neuen sozialistischen Staates insgesamt doch in der Rolle eines „unangepaßte[n] Querdenker[s]“ blieb (Uhlig, 1998, S. 130).<sup>16</sup>

Oestreichs technikkritische Position verschärfte sich zum Ende der Weimarer Republik hin. In seiner Schrift „Der Einbruch der Technik in die Pädagogik“ von 1930, der das Bild eines vor dem Lärm und dem Qualm industrieller Produktion schreiend flüchtenden kleinen Jungen vorangestellt ist (vgl. Kurig, 2015, S. 123f.), wird Technik nun endgültig zum Schlüssel der historischen und pädagogischen Analysen und Konzepte.<sup>17</sup> Die Schrift ist entstanden im Kontext von Weltwirtschaftskrise und zunehmender „Arbeitslosigkeit“ (Oestreich, 1947, S. 68), die von Oestreich – wie auch von anderen vor allem auf Seiten der politischen Linken – als Krise der „Rationalisierungsbewegung und ihres Fortschrittsglaubens“ wahrgenommen wurde (Siegel/von Freyberg, 1991, S. 14), also als Folge des „Sieges des Technik“ (Oestreich, 1947, S. 70). ‚Natur‘ und ‚Heimat‘<sup>18</sup> werden hier zu Leitkategorien für die Gestaltung pädagogischer Räume und Prozesse. Die 1916 noch optimistisch bewertete „Psychotechnik“,

---

<sup>15</sup> So kritisiert z. B. Fritz Ausländer auf der zweiten Produktionsschulstagung 1923, dass die Schule des Bundes der Entschieden Schulreformer zu sehr auf Handwerk und Landwirtschaft ausgerichtet sei und die industrielle Produktion zu wenig einbeziehe (Ausländer, F.: Zur Produktionsschulstagung des Bundes entschiedener Schulreformer, in: Der sozialistische Erzieher, 1923, S. 78, zit. n. Neuner, 1980, S. 78).

<sup>16</sup> Mit der allmählichen ideologischen Orientierung der Pädagogik der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) an der Sowjetpädagogik seit 1948 und der Verdrängung reformpädagogischer Konzepte gerieten die technik- und kulturkritischen Anteile von Oestreichs Konzepten denn auch ins Abseits. In einem Sitzungsprotokoll des Parteivorstandes der SED vom August 1949 wurde Oestreichs Konzept scharf verurteilt: „Ein großer Teil gerade unserer Genossen Lehrer vertritt die durchaus schädliche Theorie der Arbeitsschule, wie sie ja auch von dem Professor Oestreich immer und immer wieder sogar im Zentralorgan der Partei vertreten wird.“ Die Oestreichsche Idee der Arbeitsschule aber sei „eine reaktionäre, kleinbürgerliche Utopie, die dem Marxismus fremd“ sei (Anton Ackermann: Über die Aufgaben auf dem Gebiet der Grund- und Berufsschulen. Aus dem Protokoll der Sitzung des Parteivorstandes der SED vom 23. und 24. August 1949. Abgedruckt in: Geißler/Blask/Scholze, 1996, S. 109–110, Zitat S. 109.).

<sup>17</sup> Zur Kontinuität von Oestreichs Technikkritik zwischen dem Ende der Weimarer Republik und der frühen Nachkriegszeit vgl. Kurig, 2015, S. 239–256. Dass Technik auch nun ein Schlüssel von Oestreichs Zeitdiagnosen blieb und dabei auch der Deutung der NS-Zeit diene, zeigt die Wiederauflage von Oestreichs Schrift „Der Einbruch der Technik in die Pädagogik“ unter dem verschärften Titel „Die Technik als Luzifer der Pädagogik“ im Jahre 1947 im Greifenverlag zu Rudolstadt. Auch die 1947 wieder aufgelegte Schrift „Die Schule zur Volkskultur“ bekam nun einen neuen zweiten Teil mit dem Titel „Die luziferische Technik“.

<sup>18</sup> Oestreichs positiver Vergleichshorizont ist die vorindustriell strukturierte Lebenswelt: „Die Burgen und Städte waren notwendige Schutz-Zentren der Bevölkerung, eingelagert in und stets in engster Wechselbeziehung mit Natur und Landwirtschaft, so dass Degenerationen durch Verarmung an Lebenskraft nur vereinzelt eintreten konnten. Die kleinstädtische Bevölkerung ward ständig vom Lande her erneuert“ (Oestreich, 1930, S. 11).

die, so Oestreich, mit Hilfe von Testverfahren lediglich die „technische Normierung der Jungmensch“ (Oestreich, 1930, S. 64) vorangetrieben habe, verfällt nun der scharfen Kritik.

## 6. Fazit

Kommen wir zum Schluss zurück auf die Frage, inwiefern es sich bei Oestreich um einen „untypisch typischen Reformpädagogen“ handelt, welche Rolle bei der Beurteilung dem Ersten Weltkrieg und dessen Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Technisierung zukommt.

Deutlich wurde die desillusionierende Wirkung, die der Krieg auf Oestreichs Vision hatte, die *vorfindliche* Gesellschaft mittels Technik und Planung zu optimieren. Denn um auf diesem Weg zu einer Besserung der sozialen und wirtschaftlichen Zustände zu kommen, bedurfte es in seiner Sicht nach dem Krieg einer Gesellschaftsordnung, die nun deutlich utopische Züge angenommen hatte. Seine Skepsis gegenüber den sich unter den *realen* Umständen ergebenden Folgen der technischen Modernisierung teilt er mit dem Gros der RepräsentantInnen der Reformpädagogik, und zwar unabhängig von parteipolitischen Positionierungen. Der Krieg hatte ihm – und manchen anderen Zeitgenossen – gezeigt, dass die Macht der Technik sich mit voller Wucht *gegen* die Menschen richten konnte. Oestreich war Pazifist, und dies war maßgeblich dafür, dass er – nun im Gegensatz zu vielen anderen ReformpädagogInnen – immun geblieben ist gegenüber den sich in der Weimarer Republik zuspitzenden Nationalismen. Semantisch finden sich durchaus Anklänge an zivilisationskritische und mitunter reaktionär anmutende Gemeinschaftsutopien, praktisch waren diese aber nicht dem in pädagogischen Kreisen häufig anzutreffenden ständischen, sondern vielmehr einem mit utopischen Zügen versehenen demokratisch-genossenschaftlichen Gesellschaftsideal verpflichtet. Insofern kann man Oestreich tatsächlich als untypisch typischen Reformpädagogen der Weimarer Zeit bezeichnen. Einen guten Indikator für die Entwicklung von Oestreichs Haltung gegenüber Technik und sozialtechnologischer Gesellschaftsplanung bietet Oestreichs Verständnis von Begabung und der Frage nach deren Bestimmbarkeit. Wo immer Oestreich später auf psychologische Begabungs- und Eignungstests eingeht, geschieht dies in ausgesprochen kritischer Weise. 1923 befürwortet er Tests in „Die Schule zur Volkskultur“ (Oestreich, 1923a) zwar noch am Übergang in den Beruf zur groben Eignungsfeststellung; als „Siebungsmethode“ erkennt er darin hingegen den „Gipfel der Entmenschlichung“ (S. 107). Und in seiner Autobiographie (1947) spricht er rückwirkend von einem „Stachel im Herzen“, der zur Einsicht führte, dass die „Auslese- und Aufstiegsbildung statt zu neuem Volksgefühl zur Atomisierung führen mußte“ (S. 38). In der „Totalität“ fand er schon bald sein neues Leitkonzept, und damit in Begriffen wie Kultur, Gemeinschaft Organismus oder Persönlichkeit. Die Frage der Begabung und ihrer Bedeutung für die Organisation von Schule beschäftigte ihn immer wieder und stand auch im Kern seines Einheitsschulmodells, das eben „elastisch“ sein sollte.

Anzufügen bleibt, dass Oestreichs Technikkritik und sein überholter vorindustrieller Naturbegriff nicht nur auf kulturkritisch-reformpädagogische Denkweisen verweisen, sondern auch im Rahmen der fortschrittsskeptischen Wendung des ‚linken‘ Diskurses angesichts

abnehmender Überzeugungskraft marxistischer Theorie zum Ende der Weimarer Republik hin zu interpretieren sind. Ähnlich wie bei den Vertretern der Frankfurter Schule entfaltete sich die Technikkritik auch bei ihm zunehmend als Medien- und Konsumkritik. Entsprechende Analysen erschienen notwendig zur Erklärung des sich für die politische ‚Linke‘ immer dringlicher stellenden Problems, warum sich die Arbeiterschaft nicht in dem erhofften Maß nach ‚links‘ wandte. Daher hatten sich bereits die ‚Freudomarxisten‘ der 1920er Jahre (Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld, Erich Fromm) mit der im Marxismus bislang vernachlässigten Frage beschäftigt, wie die im Rahmen kapitalistischer Herrschaft funktionalen Persönlichkeitsstrukturen erzeugt werden. Eben jene neue Aufmerksamkeit für den Bereich der Psychologie des Einzelnen und der Kultur als dem Bereich der ideologischen Zurichtung der Subjekte, der im Marxismus bisher auf ein ‚Überbau‘-Phänomen reduziert wurde, findet sich bereits in Oestreichs Technikanalysen, die zugleich allgemeine politisch-ideologische Prozesse der intellektuellen Linken zum Ende der 1920er Jahre hin repräsentieren.

### Quellen und Literatur

- ASH, Mitchell G., 1985. Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In: GEUTER, Ulfried, Hg. *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 45–81. ISBN 978-3-322-89828-9.
- BENNER, Dietrich, KEMPER, Herwart, Hg., 2001. *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN-13 978-3892719489.
- BERNHARD, Armin, 1999. *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN 3631328605.
- BLONSKIJ, Pavel Petrovic, 1973. *Die Arbeitsschule*. Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von Horst E. Wittig. Paderborn: Ferdinand Schöningh. (zuerst Moskau 1919). ISBN 3506783653.
- BÖHM, Winfried, 1973. *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3781502090.
- BRÖCKLING, Ulrich, 2003. Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie. *Mittelweg* 36. Nr. 1, S. 3–22. ISBN 978-3-936096-06-4.
- CHOI, Jai-Jeong, 2004. *Reformpädagogik als Utopie. Der Einheitsschulgedanke bei Paul Oestreich und Fritz Karsen*. Münster: Lit Verlag. ISBN 3-8258-5937-1.
- DINÇKAL, Noyan, 2013. ‚Sport ist die körperliche und seelische Selbsthygiene des arbeitenden Volkes‘: Arbeit, Leibesübungen und Rationalisierungskultur in der Weimarer Republik. *Body Politics*. 1. Jg., Nr. 1, S. 71–97. ISSN 2196-4793.

- DOERING-MANTEUFFEL, Anselm, 2003. „Mensch, Maschine, Zeit. Fortschrittsbewußtsein und Kulturkritik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts“. *Jahrbuch des historischen Kollegs*. S. 91–119. ISBN-13 978-3486568431.
- GEIBLER, Gert, BLASK, Falk und SCHOLZE, Thomas, 1996. *Schule: Streng vertraulich. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten*. Eine Publikation des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck Verlag. ISBN-13 978-3861630777.
- GRÖNING, Katharina, 2010. *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit: Anfänge-Konflikte-Diskurse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-92405-2.
- GUNDLACH, Horst U. K., 2012. Germany. In: BAKER, David B., Hg. *The Oxford Handbook of the History of Psychology. Global Perspectives*. Oxford etc.: Oxford University Press, S. 255–288. ISBN 9780195366556.
- HAAK, René, 1996. Grundlagen und Entwicklung der Berliner Psychotechnik – Frühe Jahre des Instituts für Industrielle Psychotechnik der TH Charlottenburg/Berlin. In: GUNDLACH, Horst U. K., Hg. *Untersuchungen zur Geschichte der Psychologie und der Psychotechnik*. München, Wien: Profil, S. 165–176. ISBN-13 978-3890193977.
- HEPP, Corona, 1992. *Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegung nach der Jahrhundertwende*. München: DTB. ISBN-3423045140.
- HERF, Jeffrey, 1984. *Reactionary Modernism. Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0521338332.
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., 1984. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer. ISBN 3518574930.
- JÜNGER, Ernst, 1980. Der Kampf als inneres Erlebnis (1922). In: ders., *Sämtliche Werke*. Bd. 7. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9–103. ISBN 3-608-93477-4.
- KLUGE, Sven, 2008. *Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik*. Berlin: Frank & Timme. ISBN 978-3-86596-148-8.
- KURIG, Julia, 2015. *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 978-3-8260-5662-8.
- LEDERER, Emil, 1914. Die ökonomische und sozialpolitische Bedeutung des Taylorsystems. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. 38, S. 769–784. ISSN 0174-819X.
- LEWIN, Kurt, 1920. *Die Sozialisierung des Taylorsystems. Eine grundsätzliche Untersuchung zur Arbeits- und Betriebspsychologie*. Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung.
- LITT, Theodor, 1924. Offener Brief (an Paul Oestreich). *Die Neue Erziehung*. 6 (1924), S. 369–374. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, Hg., 1975. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, S. 131–138. ISBN fehlt.

- MAKROPOULOS, Michael, 2005. Krise und Kontingenz. Zwei Kategorien im Modernitätsdiskurs der Klassischen Moderne. In: FÖLLMER, Moritz, GRAF, Rüdiger, Hg. *Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Campus. ISBN-13 978-3593377346.
- MERLIO, Gilbert, 2000. Kultur- und Technikkritik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: STRACK, Friedrich, Hg. *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19–41. ISBN-13 978-3826017858.
- MERLIO, Gilbert, RAULET, Gérard, 2005, Hg. *Linke und rechte Kulturkritik. Interdiskursivität als Krisenbewußtsein*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN-13 978-3631535981.
- MOHLER, Armin, 1994. *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN-13 978-3902475022.
- NEUNER, Ingrid, 1980. *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933. Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. ISBN 3781504646.
- NOLAN, Mary, 1994. *Visions of Modernity: American Business and the Modernization of Germany*. New York: Oxford University Press. ISBN 8580000615524.
- OELKERS, Jürgen, 1989. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa. ISBN-13 9783779903444.
- OESTREICH, Paul, 1916. Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 41. Nr. 3, S. 805–814. ISSN 0174-819X.
- OESTREICH, Paul, 1919. Menschenökonomie. Zur Frage der Berufsberatung. *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 58. S. 91–111.
- OESTREICH, Paul, 1920. Ziele der Schulreform. *Die neue Rundschau*. 31. Jg. der freien Bühne, Bd. I, S. 695–707. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, 1975, Hg. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, S. 15–27.
- OESTREICH, Paul, 1922. Die Erziehungsnot und die notwendige Schule. *Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform*. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn/Verlagsbuchhandlung, S. 1–28. OCLC 603688959.
- OESTREICH, Paul, 1923a. *Die Schule zur Volkskultur*. München: Rösl & Cie.
- OESTREICH, Paul, 1923b, Hg. *Bausteine zur neuen Schule. Vorschläge Entschiedener Schulreformer*. München: Rösl & Cie.
- OESTREICH, Paul, 1923c. *Die elastische Einheitsschule*. Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. 2., durchges. Auflage. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn. OCLC 61000208.
- OESTREICH, Paul, 1928. Erziehung als Religiosierung. In: DERS., HOEPNER, Wilhelm. *Großstadt und Erziehung*. Berlin/Itzehoe, S. 148–155. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, Hg., 1975. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, In: Reintges, 1975, S. 116–124.

- OESTREICH, Paul, 1929. Verantwortung und Entscheidung! In: DERS, VIEHWEG, Erich, Hg. *Beruf, Mensch, Schule*. Tagungsbuch der Entschiedenen Schulreformer. 29. September bis 2. Oktober 1928 in Dresden. Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag, S. 165–175.
- OESTREICH, Paul, 1930. *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik*. Stuttgart/Berlin: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf.
- OESTREICH, Paul, 1947. *Selbstbiographie. Aus dem Leben eines politischen Pädagogen*. Berlin/Leipzig: Volk und Wissen. ASIN B0000BM3KM.
- PLANERT, Ute, 2000. Der dreifache Körper des Volkes: Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben. *Geschichte und Gesellschaft*. 26, Nr. 4, S. 539–579. ISSN 0340-613X.
- PLESSNER, Helmuth, 2002. *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN-13 978-3518291405.
- RABINBACH, Anson, 1992. *The Human Motor. Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press. ISBN-13 978-0520078277.
- RADKAU, Joachim, 1998. *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München/Wien: Carl Hanser. ISBN-13 978-3446193109.
- RAPP, Friedrich, 1994. *Die Dynamik der modernen Welt. Eine Einführung in die Technikphilosophie*. Hamburg: Junius. ISBN-13 978-3885062448.
- REBLE, Albert, 1991. *Paul Oestreich. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer. ISBN-13 9783884560785.
- ROHKRÄMER, Thomas, 1999. *Eine andere Moderne? Zivilisationskritik, Natur und Technik in Deutschland 1880–1933*. Paderborn u. a.: Schöningh. ISBN-13 978-3506772688.
- RÖHRS, Hermann, 1991. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. NEUERE AUFLAGE. (6. Auflage 2001. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. ISBN 3-8252-8215-5).
- SIEGEL, Tilla, VON FREYBERG, Thomas, 1991. *Industrielle Rationalisierung unter dem Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M./New York: Campus. ISBN-13 9783593343549.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2., durchgesehene u. korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. ISBN-13 978-3-48659107-1.
- SPENGLER, Oswald, 1918 u. 1922/2001. *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München: Beck. ISBN 3406441963.
- STEINHAUS, Hubert, 1998. Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik. In: RÜLCKER, Tobias, OELKERS, Jürgen, Hg. *Politische Reformpädagogik*. Bern (u. a.): Peter Lang, S. 151–183. ISBN-13 978-3906759142.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa. ISBN 13 9783779915171.

THIEL, Felicitas, 2006. Die Etablierung der akademischen Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems. Ein anderer Blick auf die „Erfolgsgeschichte“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9, S. 81–96. ISSN 1434-663X.

UHLIG, Christa, 1998. Zur Rezeption Paul Oestreichs in der DDR – geehrt und dennoch ungeliebt. In: KEIM, Wolfgang, WEBER, Norbert H., Hg. *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 119–136. ISBN-13 978-3631337660.

WILDING, Peter, 2000. Verheißungen der Technik. Der Modernisierungsprozeß im Blick der technischen Eliten und ihrer Kritiker um die Jahrhundertwende (1900). In: HARING, Sabine A., SCHERKE, Katharina, Hg. *Analyse und Kritik der Modernisierung um 1900 und um 2000*. Wien: Passagen-Verlag, S. 85–107. ISBN-13 978-3851654356.

WULF, Hans Albert, 1988. „*Maschinenstürmer sind wir keine*“. *Technischer Fortschritt und sozialdemokratische Arbeiterbewegung*. Frankfurt a. M./New York: Campus. ISBN-13 978-3593338491.

# Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard

Wilfried GÖTTLICHER

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 1 February  
2019

Accepted 21 March 2019

Available online 25

August 2019

---

### *Keywords:*

Rural school reform;

reform pedagogy;

cultural criticism;

Austria; Bäunard, August

---

W. Göttlicher

TU-Dresden

Fakultät

Erziehungswissenschaft-

en, Institut für

Erziehungswissenschaft •

01062 Dresden •

Bundesrepublik

Deutschland •

wilfried.goettlicher@tu-

dresden.de

## ABSTRACT

---

*Rural School-Reform and the Rise of our Nation. Reform Pedagogy, Perception of Crisis and Blueprints for Future away from Red Vienna: the Example of August Bäunard's Awarded Monograph (1923)*

School reform in Austria after 1918 is for the most part associated with the name of the social democrat Otto Glöckel and with the politics of Red Vienna. However, there also were considerable efforts to reform rural school at that time. By examining the example of the rural school reformer August Bäunard and his monograph on rural school reform published in 1923, this contribution demonstrates that the political contexts of school reform in Austria after 1918 were more diverse than the concentration on Otto Glöckel and Red Vienna would suggest. Cultural criticism and the topos of crisis play an important role in the framing of his suggestions on school reform. Whereas Bäunard on the one hand proves to be an advocate of the school reform concepts launched by Otto Glöckel and refers to school reform in Vienna, his political inclination can hardly be considered as social democratic.

---

## Einleitung

Die mit dem Namen Otto Glöckel assoziierte Schulreform ist über die Grenzen Österreichs hinaus relativ gut bekannt. Sie wird dabei meist mit dem Wirken Glöckels im Wiener Stadtschulrat und damit mit den spezifischen politischen Gegebenheiten des ‚Roten Wien‘ in Verbindung gebracht.<sup>1</sup> Glöckel begann seine Schulreform aber zunächst auf gesamtösterreichischer Ebene, und zwar als Leiter des Unterrichtsressorts in den Jahren 1919–1920. Sein Ausscheiden aus dieser Funktion aufgrund der geänderten politischen Mehrheitsverhältnisse bedeutet nicht, dass die Schulreform dort abrupt zum Stillstand

---

<sup>1</sup> Siehe etwa die Darstellungen bei Oelkers, 2005, S. 294–306; Keim, 1984, S. 267–282.

gekommen wäre und fortan nur mehr in Wien stattgefunden hätte (Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 78–84, 92–94). Unter anderem wurden in Zwischenkriegszeit auch die Reform des ländlichen Schulwesens in Österreich intensiv diskutiert (Göttlicher, 2018). Diese Debatte stand, wie im Folgenden gezeigt werden soll, in engem Zusammenhang mit Glöckels Schulreformprojekt. Im Gegensatz zu diesem wurde sie aber überwiegend nicht von sozialdemokratischen Akteuren getragen. Am Beispiel einer umfassenden Monografie des Landschulreformers August Bäunard (1923) möchte ich die Beziehungen eines Teilspektrums<sup>2</sup> der Landschulreformdebatte zur Glöckelschen Schulreform analysieren. Bäunard verknüpfte konkrete Entwürfe zur Reform des Unterrichts an Landschulen mit dem Anspruch der nachhaltigen Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse durch Pädagogik. Die Beschaffenheit seiner Diagnosen gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und seiner Zukunftsentwürfe zeigt, dass die politischen Bezüge der Schulreformdebatte im Österreich der Zwischenkriegszeit facettenreicher waren, als es die Fixierung auf das ‚Rote Wien‘ vermuten lässt.

### **August Bäunards Buch „Erneuerung der Landschule“**

#### ***Zum Erscheinungskontext des Buches***

In seiner Amtszeit als Leiter des gesamtösterreichischen Unterrichtsamtes nahm Otto Glöckel unter anderem eine umfassende didaktische Reform der Volksschule in Angriff, deren Kern ein neuer Volksschullehrplan war (Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 89f.). Dieser wurde im Jahr 1920 zunächst versuchsweise herausgegeben (Erlaß vom 8. Juni 1920, S. 325–326). Die Vertreter der ländlichen Volksschule kritisierten, dass dieser Versuchslehrplan einseitig an städtischen Verhältnissen ausgerichtet sei. Vieles was dort gefordert werde, ließe sich an den wenig gegliederten, unter erschwerten Bedingungen arbeitenden ländlichen Volksschulen nicht umsetzen (siehe etwa Bäunard, 1923, S. 102; Erhebungen, 1922, S. 41; Hipsch, 1921, S. 155). Im Jahr 1923 initiierte die von Glöckel eingesetzte Reformabteilung des Unterrichtsamts<sup>3</sup> in der amtlichen Zeitschrift „Volkserziehung“ – wohl nicht zuletzt als Reaktion auf diese Kritik – eine großangelegte „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ (Reformabteilung des Unterrichtsamtes, 1923, S. 1–13). Die Umfrage sollte der Vorbereitung eines *eigenen* Versuchslehrplans für die ländlichen, wenig gegliederten Volksschulen dienen, der dann 1924 auch erlassen wurde (Lehrpläne, S. 99–215).

In der Zeit dieser, von der Reformabteilung angestoßenen Landschuldebatte erschien August Bäunards Monographie zur Landschulreform. Sie geht auf ein Preisausschreiben der von Otto Glöckels engen Mitarbeitern Viktor Fadrus und Karl Linke herausgegebenen Zeitschrift „Schulreform“ vom Februar 1922 zurück und wurde als „preisgekrönte Arbeit“ (Preiszuerkennung, 1923, S. 440) in der „Schulreform-Bücherei“ publiziert, einer ebenfalls von Fadrus und Linke herausgegebenen Buchreihe mit reformpädagogischer Ausrichtung.

---

<sup>2</sup> Die Positionen der katholischen Gruppe der Landschulreformer finden in diesem Beitrag keine Berücksichtigung. Zu diesen siehe Göttlicher, 2018, S. 174–197.

<sup>3</sup> Zur Reformabteilung und ihrer Tätigkeit siehe Engelbrecht, 1988, S. 72–73, 80–85.

Bäunard wurde 1884 in Perchtoldsdorf bei Wien geboren.<sup>4</sup> Er absolvierte die Lehrerbildungsanstalt in Wiener Neustadt, die er 1903 abschloss. Sein beruflicher Weg führte ihn zuerst nach Biberbach, einer kleinen Ortschaft im niederösterreichischen Bezirk Amstetten, und schon 1904 weiter nach Haag. Haag war eine im selben Bezirk gelegene etwas größere Ortschaft und Zentrum eines landwirtschaftlich geprägten Streusiedlungsgebietes. Dort war Bäunard bis zu seinem Tod im Jahr 1945 tätig. Er wirkte als Sachbearbeiter für Landschulfragen in der Schulreformabteilung mit, betreute später die Landschulrubrik in der Zeitschrift ‚Schulreform‘ und knüpfte Kontakte zu deutschen Landschulreformern. Außerdem trat er als Autor von Grundschullehrbüchern in Erscheinung. Nach dem Anschluss 1938 engagierte er sich im NSLB (Nationalsozialistischen Lehrerbund), woraus aber keine voreiligen Schlüsse auf seine politische Gesinnung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der „Erneuerung der Landschule“ gezogen werden dürfen. Ich komme zum Ende dieses Beitrags darauf zurück.

### ***Überblick über den Argumentationsgang des Buches***

Bei Bäunards Preisschrift handelte es sich um eine umfassende Erörterung, die sämtliche Aspekte des ländlichen Schulwesens behandelte und dieses zugleich in den umfangreicheren Kontext sowohl von Volksbildungsarbeit als auch von sozialen Verhältnissen und Kultur im ländlichen Raum überhaupt stellte. Der Schule und der Volksbildung wurden dabei zentrale Bedeutung für die Gestaltung zukünftiger Lebensverhältnisse zugesprochen. Das geht schon aus dem programmatischen Untertitel des Buches hervor, der da lautete: „Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes“. Bäunard expliziert in der Einleitung:

„Aus der Gewißheit der unlösbaren Zusammengehörigkeit aller ländlichen Bildungsfragen zu einem großen Ganzen erklärt sich auch der *Untertitel dieser Arbeit*,<sup>5</sup> die dem Bestreben dienen soll, auf Grund der gegebenen Verhältnisse Ziel und Wege auf dem Gesamtgebiete der ländlichen Volksbildung im Dienste des Staates und des Volkes festzustellen. Sie will Einsicht in die große Bedeutung der ganzen Frage für den Wiederaufbau unseres Staates, für den Neubau unserer Kultur anbahnen, sie will Opfersinn und Opferfreudigkeit erwecken und so Österreich vorbereiten helfen, beim Zeitpunkte des Eintritts ins große deutsche Vaterland tüchtig und vollwertig dazustehen“<sup>6</sup> (Bäunard, 1923, S. 9).

---

<sup>4</sup> Zum Folgenden vergleiche die etwas ausführlichere Skizze in Göttlicher, 2018, S. 133–134 (dort auch Nennung der einzelnen herangezogenen Quellen).

<sup>5</sup> Hervorhebungen in wörtlichen Zitaten wurden stets aus dem Original übernommen. Sperrdruck wurde dabei durch Kursivsetzung ersetzt.

<sup>6</sup> Die hier angesprochene Sehnsucht nach dem Anschluss entsprach 1923 noch dem Willen von breiten Teilen des politischen Spektrums in Österreich, darunter auch dem der Sozialdemokraten. Eine Affinität zu nationalsozialistischem Gedankengut lässt sich *daraus* nicht ableiten.

Was den *schulpraktischen* Teil seiner Arbeit betrifft, legte Bäunard ein Konzept zur Gestaltung der Landschule im Sinne der Glöckelschen Schulreform vor. Besonders auffällig ist in seiner Schrift aber die mit ermüdender Redundanz betonte Verknüpfung der Frage der Gestaltung des ländlichen Schulwesens mit der ‚*Zukunft*‘ oder dem ‚*Wiederaufstieg des* [deutschen bzw. deutsch-österreichischen] *Volkes*‘. Der Leitspruch „Durch Arbeit und Opferfreude zum Aufstieg unseres Volkes“ ist dem Buch vorangestellt (S. 5) und entsprechend endet es auch:

„So wird auf dem Gebiete der ländlichen Volksbildungsarbeit eine *reiche, schöne, frohe Arbeit* einsetzen können, durch die unser *höchstes Ziel, der Aufstieg unseres geliebten Volkes aus tiefer leiblicher und seelischer Not, zum Heile unserer Jugend* erreicht wird“ (Bäunard, 1923, S. 452).<sup>7</sup>

Bäunards Buch ist in einen „Allgemeinen Teil“ mit der Beifügung „Das Landproblem“ und in einen „Besonderen Teil“ mit der Beifügung „Die Durchführung der Bildungsarbeit“ gegliedert. Der Argumentationsgang der Schrift lässt sich in aller Kürze wie folgt darstellen: Die zentrale Klammer, die den Text zusammenhält, bildet der in zitierten Passagen schon deutlich hervorgetretene Topos, der pädagogische Arbeit an die Gestaltung zukünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse knüpft. Ausgangspunkt des Textes ist dabei eine auf gegenwärtige Verhältnisse bezogene Diagnose der ländlichen Kultur. Diese zeigt die Dringlichkeit einer Reform sämtlicher Lebensverhältnisse, also einer Lebensreform, auf. Eine solche soll initiiert und ermöglicht werden durch pädagogische Intervention, und zwar, da sie sämtliche Altersstufen betrifft, durch Volksbildung. Einen zentralen Teil der Volksbildungsarbeit habe dabei die Schule zu leisten. Auch wenn Lebensreform und Volksbildung den relevanten Bezugsrahmen bildeten, stellte Bäunard die schulische Arbeit in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Diese soll für Bäunard im Sinne reformpädagogischer Ansätze erfolgen.

### **Kulturkritik und Lebensreform bei August Bäunard**

Die Zukunftsentwürfe, auf die Bäunard in seiner „Erneuerung der Landschule“ rekurriert, werden im Folgenden etwas genauer dargestellt. Dabei soll deutlich gemacht werden, dass diese sich – anders als man aufgrund des Erscheinungskontexts erwarten würde – in vielem von den sozialdemokratischen Zukunftsentwürfen, mit denen die Schulreform im Roten Wien im Verbindung gebracht wird, unterscheiden.

### ***Diagnosen ländlicher Kultur und Gesellschaft***

Am Beginn von Bäunards Buch stehen noch nicht Zukunftsentwürfe, sondern zunächst Diagnosen gegenwärtiger ländlicher Kultur und Gesellschaft. Diese Diagnosen oszillieren bei ihm zwischen der Rezeption des damals weit verbreiteten kulturkritischen Diskurses und der Forderung nach Verbesserung der ländlichen Lebensverhältnisse durch Modernisierung.

---

<sup>7</sup> Weitere entsprechende Textstellen: Bäunard, 1923, S. 3, 4, 5, 154, 175, 294, 390, 430, 431.

Bäunard legt dabei kaum eigenständige Analysen vor, sondern referiert in erster Linie zeitgenössische Literatur, die sich mit dem Zustand der ländlichen Welt beschäftigt. Zu seinen Gewährsleuten zählen u.a. L'Houet, Anton Heinen, Josef Weigert, Leopold Teufelsbauer und Viktor Geramb (S. 47). Dabei wird die Erosion ursprünglicher ländlicher Kultur und traditioneller Sozialstrukturen als Rationalisierung im Gefolge des Modernisierungsprozesses gedeutet<sup>8</sup> und in erster Linie als kultureller Verlust bewertet. Das Schwinden der autochthonen bäuerlichen Kultur habe ein Vakuum zurückgelassen:

„Das gute Alte schwand, das Neue paßte nicht zum Bauer; die wirklichen Vorteile der städtischen Lebensart (größere geistige Gewecktheit usw.) konnte er sich nicht aneignen. Heute herrscht vielfach auf dem Land ein trostloser Zustand: das alte, gemüthliche Phantasieleben ist vorüber, ein neues selbständiges Geistesleben nicht gewonnen; man lebt in der Arbeit, die man bei den vielen neuen Anforderungen nicht beherrscht, als Vergnügen hat man Kartenspiel, Tanzen und Herumlungen.“ (Bäunard, 1923, S. 49)<sup>9</sup>

Trotz dieser Krisendiagnosen war Bäunard aber kein Konservativer, der von einer Rückkehr zu früheren Verhältnissen geträumt hätte. Auch wenn er gegenwärtige Krisenerscheinungen als Verfall interpretierte, sprach er sich für die Rationalisierung der landwirtschaftlichen Produktion (S. 75) und für sozialen Fortschritt aus: Im Sinne einer „um wirtschaftlichen Aufstieg ringenden *Landarbeiterschaft*, die auch nach einer die Eheschließung ermöglichenden gewissen Selbständigkeit strebt“ forderte er etwa „Arbeiterrecht, Arbeiterpacht, damit aber auch [...] Pächterschutz für Kleinhausler und Tagelöhner, Regelung der Wohnungsfrage des Gesindes“ (S. 39) oder „*Fürsorge* für kranke, erwerbsunfähige (alte) Personen, vor allem für die ehemaligen Dienstboten, für uneheliche Kinder“ (S. 35). Die Ursache der Landflucht sah er in erster Linie in den ländlichen Verhältnissen selbst begründet, nicht in den Verlockungen der Stadt. Sie betreffe gerade „viele der Tüchtigsten, die auf dem Lande mit seinem Stillstande kein ihrer Wesensart entsprechendes Betätigungsfeld“ gefunden hätten:

„Anstatt nun die Ursachen der Landflucht vorurteilslos zu untersuchen und die Verhältnisse den geänderten Bedürfnissen entsprechend zu bessern, hätte man am liebsten die Abwanderung durch Aufhebung der Freizügigkeit unmöglich gemacht.“ (Bäunard, 1923, S. 22)

---

<sup>8</sup> Rationalisierung ist der der soziologischen Analyse entstammende Begriff zur Charakterisierung der genannten Prozesse, nicht der von Bäunard und seinen Gewährsleuten benutze.

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch Bäunard, 1923, S. 20, 25, 28, 36, 48, 50. Die wörtlich zitierte Passage ist von Bäunard übernommen aus Joseph Weigert: *Die Volksbildung auf dem Lande*. Mönchengladbach, 1922, S. 33.

### ***Lebensreform als pädagogische Aufgabe***

Bäunards Krisenbeschreibungen haben vor allem die Funktion, die Dringlichkeit des Apells zu unermüdlicher, aufopferungsvoller Aufbauarbeit zu unterstreichen, den er in seinem Buch immer wieder in pathetischem Ton anbringt. Der herbeigesehnte Aufstieg sollte im Wirtschaftlichen und im Kulturellen gleichermaßen liegen. Bäunard verfasste seine Schrift, wie er im Vorwort schrieb, „im Sinne der Wirtschafts- und Lebensreform“ (S. 3), am Beginn des wiedererwachenden Verständnisses für die Probleme der Landschule stand für ihn, dass dem „kalten, selbstüchtigen Materialismus mit seinem äußeren Glanz, seiner vorwiegenden Verstandeskultur [...] zunächst von der Philosophie, dann von lebensreformerischen Kreisen *der Krieg* angesagt worden“ war (S. 6).

Die lebensreformerischen Bewegungen seiner Zeit stellten für Bäunards Landschulreform einen zentralen Bezugsrahmen dar. Lebensreform erscheint dabei als ein weites, unklar umrissenes und inhomogenes Umfeld. In Verbindung mit dem Topos ‚Lebensreform‘ finden sich Bezugnahmen auf die „Natur- und Heimatschutzbewegung“ (S. 7), auf die Pflege des Volksliedes (S. 257), auf „Sozialismus in seinen verschiedenen Formen als radikaler, nationaler und christlicher Sozialismus“, auf Bodenreform, Freiland- und Freigeldbewegung (S. 61), auf den Dürerbund, eine im bildungsbürgerlichen Milieu angesiedelte, bevorzugt in ästhetischen Fragen engagierte Vereinigung, den rassistisch-deutschnationalen ‚Schulverein Südmark‘,<sup>10</sup> Vereinigungen gegen Alkohol, Nikotin und „geschlechtliche Ausschweifungen“, „gegen den Schund auf dem Gebiete des *Schrifttums*“, „gegen alles *Unwahre* und *Naturwidrige* in der *Mode*, gegen den *Kitsch* in *Gewerbe*, *Kunstgewerbe* und *Kunst*“, ebenso wie auf alpine Vereine und Turn- und Sportvereine (S. 67).

Während die Missstände, die es zu überwinden galt, deutlich benannt wurden, blieben Visionen für die konkrete Ausgestaltung von Kultur und Gesellschaft im Sinne der Lebensreform bei Bäunard unklar. Am ehesten liefen diese auf die Etablierung einer harmlosen, von allem Konflikträchtigen ebenso wie von dionysischen Elementen befreiten volkstümlichen Alltags- und Festkultur hinaus. „Das *Landvolk* soll wieder lernen *selbst Feste zu feiern*, [...] nicht mehr soll das Wirtshaus mit seinem Tabaksqualm und Alkoholdunst [...] der Hauptziehungspunkt bleiben“ (S. 88). Jedenfalls dürfte sich Bäunards ideale Gesellschaft durch prästabilisierte Harmonie auszeichnen. Vielfach bedauerte er den herrschenden Parteienzwist (etwa S. 72, 392). Schon als Projekt war *Lebensreform* für ihn eine Aufgabe, die Parteigegensätze transzendiert, ein „*gemeinsames Betätigungsfeld* für die Besten *aller Parteien und Weltanschauungen*“ (S. 66).

Lebensreform aber ist bei Bäunard untrennbar mit Volksbildung verknüpft, und daher eine pädagogische Angelegenheit, wobei angesichts dessen, dass sich seine positiven Reformutopien hauptsächlich auf kulturelle Aktivitäten beziehen, nicht ganz klar zu entscheiden ist, ob die unter Volksbildung oder Volkserziehung angesprochenen Aktivitäten Mittel zur Lebensreform oder selbst schon Ziel der Lebensreform sind (siehe dazu S. 58f., 67).

---

<sup>10</sup> Zum Dürerbund siehe: Kratzsch, 1969. Zum Verein Südmark siehe: Judson, 2006, S. 39, 51, 143, passim sowie die Selbstdarstellung des Vereins: Pock, 1940.

Pathetische Krisendiagnosen und hehre Entwürfe eines besseren Lebens betteten die pädagogische Reformdebatte in den weit gesteckten Rahmen eines allgemeinen kulturkritischen Zukunftsdiskurses. Der Text ist insofern ein typisches Beispiel der in der reformpädagogischen Publizistik gängigen diskursiven Verschränkung von pädagogischen Reformambitionen und Zukunftsentwürfen, wie sie Binder und Osterwalder (2013) beschreiben. Die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen diesen beiden Elementen erfolgte bei Bäunard über das Begriffspaar *Lebensnähe/Bodenständigkeit* (S. 7, 158, 254). Damit konnte einerseits der Anschluss an reformpädagogische Konzepte zur Unterrichtsgestaltung hergestellt werden, andererseits der Anschluss an lebensreformerische und kulturkritische Zukunftsdiskurse, und zwar auf zweierlei Weise: Die *Beschreibung pädagogisch relevanter Lebenswelten* ermöglichte die Kritik gegenwärtiger Verhältnisse und damit das Anknüpfen an Entwürfe ihrer Verbesserung in der Zukunft. Der mit dem Begriff ‚Lebensnähe‘ assoziierte *Topos ‚Leben‘* wiederum stellte den assoziativen Anschluss an lebensreformerische Konzepte her. Lebensnähe im Sinne von kindgemäßem Unterricht und die diffusen Sehnsüchte der Lebensreformbewegungen trafen sich dabei insofern, als sich zu beiden ein gemeinsamer Gegensatz konstruieren ließ: der *„kalte, selbstsüchtige Materialismus mit seinem äußeren Glanz, seiner vorwiegenden Verstandeskultur“*. Ihm wurde einerseits *„von lebensreformerischen Kreisen der Krieg angesagt“*, zugleich zeigte *„die durch die Entwicklungslehre befruchtete Wissenschaft [...] daß nicht der Verstand, sondern das Gefühls- und Tribleben das Ursprüngliche in der seelischen Entwicklung der Menschheit und des einzelnen sei“*, weshalb sie *„nach ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit eine bevorzugte Stellung [erhielten], das erste in der Kunsterziehungs-, das zweite in der Arbeitsschulbewegung (S. 6)“*. Diese aufgezeigte Kopplung war freilich bloß assoziativ. ‚Leben‘ ist hier nicht mehr als ein diffuser gemeinsamer Überbegriff.

### **Landschulreform als Umsetzung der Glöckelschen Schulreform unter den Bedingungen der Landschule**

Alles in allem beschäftigte sich aber der größere Teil von Bäunards Text *nicht* mit Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfen, sondern mit der Verbesserung des Unterrichts an ländlichen Schulen. Und diesbezüglich macht Bäunard ausgesprochen konkrete Vorschläge. So bringt er etwa detaillierte Beispiele für eine an die ländliche Lebenswelt angepasste Auswahl und Verteilung von Lehrstoffen (S. 314–315)<sup>11</sup> und formuliert präzise Forderungen zur strukturellen Verbesserung des Schulwesens: Herabsetzung der Klassenschülerzahl auf maximal 50 bzw. 40 Kinder, Abschaffung der Freistellung von Unterricht zum Zweck der Mithilfe in der Landwirtschaft, usw. (S. 111).

Während Bäunard sich mit der ideologischen Rahmung seiner Schulreformenentwürfe in einem weltanschaulich ambivalenten Fahrwasser befand, das keine besondere Nähe zur Sozialdemokratie aufwies, entsprachen seine Entwürfe die konkrete schulische Arbeit betreffend ganz der Linie der Glöckelschen Schulreform: Die *„Idee der Arbeitsschule*

---

<sup>11</sup> Siehe dazu auch Göttlicher 2018, S. 121–122.

*im Sinne der Heranbildung der Kinder durch geistige und körperliche Selbsttätigkeit auf dem Boden der Heimat unter möglicher Verbindung der Unterrichtsstoffe*“ habe sich schließlich als ideale Form der Unterrichtsgestaltung herauskristallisiert (S. 7). Diese Formel entspricht gänzlich dem Programm der Glöckelschen Schulreform und den Reformlehrplänen mit ihren Grundsätzen *Gesamtunterricht*, *Arbeitsunterricht* und *Bodenständigkeit* (Erlaß vom 13. August 1920, S. 528). Bäunard kommentiert und erörtert die Entwürfe der Reformabteilung des Unterrichtsamtes. Mit zahlreichen konkreten Beispielen zur Unterrichtsgestaltung sowie Hinweisen zu Detailfragen hat dieser Abschnitt den Charakter einer die Lehrplanentwürfe ergänzenden praktischen Handreichung für Landlehrer und – lehrerinnen.

Dabei kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Glöckelsche Schulreform für Bäunard den Bezugsrahmen der Landschulreform bildete:

„[...] die von Wien ausgehende, von tiefer Sorge um die Zukunft und von höchster Begeisterung für das Werk getragene *Schulreformbewegung* mit ihrer Flut von Anregungen und Anordnungen brachte das Landschulleben wieder in lebhaft Gärung.“  
(Bäunard, 1923, S. 102)

In seinen Erörterungen erwies sich Bäunard als Anwalt der Reformabteilung, aber nicht als unkritischer Beifallspender. So sehr er sich in den großen Zügen für die Entwürfe aussprach (S. 155), so wenig scheute er sich, dort Kritik zu üben, wo er deren Lösungen aufgrund seiner Erfahrungen als für ländliche Verhältnisse ungeeignet einstufte (S. 117, 167, 207, 254, 262). Sein allgemeines Urteil über die Lehrplanentwürfe für Landschulen lautete in diesem Sinn:

„Sind sie doch von hohem Idealismus getragen, der möglichst rasch das ganze Volk zu größter körperlicher und seelischer Blüte bringen will, dadurch auf dem Landschulgebiete leicht zu hohe Anforderungen stellt.“ (Bäunard, 1923, S. 165)

### **Bäunards politische Optionen**

Bäunards Parteinahme für die Glöckelsche Schulreform einerseits, die ideologische Ausrichtung seiner Zukunftsentwürfe andererseits werfen die Frage nach seiner politischen Orientierung auf. Vorauszuschicken ist, dass über seine Biografie eher wenig bekannt ist. Die Äußerungen in seinen eigenen pädagogischen Schriften ergeben dennoch einen relativ klaren Befund: Seine Positionen entsprechen in Vielem denen des deutschnationalen Lagers zu Beginn der Ersten Republik:<sup>12</sup> Er setzte eine harmonische Volksgemeinschaft gegen Klassengegensätze, optierte für staatliche Interventionen zugunsten materiell Benachteiligter ohne dabei marxistisch zu argumentieren, zeigte sich äußerst kritisch gegenüber der

---

<sup>12</sup> Zum deutschnationalen Lager und seiner ideologischen Positionierung in der Ersten Republik: Wandruszka, 1983, S. 277–315; Dostal, 1995, S. 201–204; Burkert, 1995, S. 211–216.

Amtskirche, akzeptierte Religion aber als wertvollen Bestandteil deutscher Kultur und sehnte den Anschluss an das Deutsche Reich herbei (S. 16–21, 35, 39, 50–52, 66, 335). Auch Hans Spreitzer, ein Schulmann, der sich in der Zeit der Zweiten Republik mit der Frage der Landschulreform beschäftigte, ordnet ihn in einem Rückblick auf die Landschulreform der Ersten Republik dem „liberalen beziehungsweise deutschfreiheitlichen“ Lager zu (Spreitzer, 1977, S. 459).

Nach 1938 findet man Bäunard dann in den Reihen des NSLB (Nationalsozialistischen Lehrerbundes) wieder (Mitteilungen des Gauamtes für Erzieher, 1938, S. 142), aber das ist eine eigene Geschichte. Wie auch immer er später seinen Weg dorthin gefunden hat, seine Positionen von 1923 haben diesen nicht vorweggenommen. Dagegen sprechen eine Reihe von Äußerungen, die eine pazifistische Gesinnung zeigen, sich gegen unreflektierten Gehorsam wenden oder für Völkerverständigung aussprechen (Bäunard, 1923, S. 201, 287, 360, 428).

### Resümee

Bäunards Ausführungen zur Landschulreform sind politisch anders gerahmt als die Wiener Schulreform. Nicht sozialdemokratische Utopien, sondern Kulturkritik, Lebensreform und ein Deutschnationalismus auf demokratischer Grundlage geben hier den weltanschaulichen Bezugsrahmen ab. Zugleich stellt Bäunard seine schulpädagogischen Entwürfe in den Rahmen jenes Schulreformprojekts, das seine idealtypische Verwirklichung im Roten Wien gefunden hat. Und zwar nicht nur implizit, indem er auf dieselben pädagogischen Ideen und Konzepte zurückgreift, sondern auch explizit, indem er auf eben dieses Projekt verweist und die Frage der Landschulreform als Frage nach der Möglichkeit der Umsetzung dieses Projekts unter den äußeren Bedingungen der Landschule auffasst.

Was kann man aus diesem Fall über die Schulreform in Österreich nach 1918 lernen? Vorweg: Bäunards Verhältnis zur Glöckelschen Schulreform sagt natürlich nichts über die politische Verortung der Schulreform *im Roten Wien* aus. Diese war ein zentraler Bestandteil der Sozialpolitik einer sozialdemokratisch regierten Großstadt. Der Fall sagt auch nichts über die politische Orientierung jener Protagonisten der Schulreform aus, die – wie Otto Glöckel oder Viktor Fadrus – bekanntermaßen in der Sozialdemokratie verankert waren. Er zeigt aber, dass die unter Glöckel 1919 begonnene *österreichweite Schulreform* insgesamt wesentlich facettenreicher und weltanschaulich inhomogener war, als es die gängige Fixierung auf die Person Glöckels und auf den politischen Kontext des Roten Wiens nahelegen. Das von Glöckel initiierte Schulreformprojekt stieß auf reges Interesse und engagierte Unterstützung durch Lehrerinnen, Lehrer und Schulleute auch im ländlichen Raum (Göttlicher, 2018). Jene ländlichen Anhänger und Anhängerinnen der Schulreform waren (so sie nicht parteipolitisch überhaupt indifferent waren) überwiegend nicht dem sozialdemokratischen, sondern dem deutschnationalen Lager zuzuordnen (Dachs, 1982, S. 102–104; Göttlicher, 2018, S. 352). In schulpolitischen Fragen bestand zwischen beiden Lagern ohnehin recht breite Übereinstimmung. Wie die Sozialdemokraten wandte sich auch die Großdeutsche Volkspartei gegen den Einfluss der Kirche im Schulwesen, forderte eine Einheitsmittelschule bis zum

14. Lebensjahr, eine hochschulmäßige Bildung für alle Lehrerinnen und Lehrer und eine Reform der Lehrpläne mit stärkerer Ausrichtung auf die Gegenwartskultur und das praktische Leben (Engelbrecht, 1988, S. 16–18).<sup>13</sup> Dabei waren diese Forderungen freilich mit jeweils anderen politischen Leitvorstellungen verknüpft. Dementsprechend war Schulreform im ländlichen Kontext nicht mit sozialistischen Zukunftsentwürfen, sondern eher mit einer Volksgemeinschaftsideologie verbunden, die damals allerdings noch auf demokratischer Grundlage gedacht war.

## Quellen und Literatur

### Quellen

BÄUNARD, August, 1923. *Die Erneuerung der Landschule. Die ländliche Schul- und Volksbildungsarbeit und die Zukunft unseres Volkes*. Wien: Haase.

Erhebungen über die Lebensverhältnisse von Landschulkindern, 1922. *Österreichische Pädagogische Warte*. Vol. 17, S. 39ff. ISSN 0029-9383.

Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 8. Juni 1920, Z. 10738, betreffend die versuchsweise Einführung der Lehrpläne für die vierklassige Grundschule sowie des Übergangslehrplanes für das 5. Schuljahr und betreffend die Verfassung von Stundenplänen an Bürgerschulen, 1920. *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 325f.

Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom 13. August 1920, Z. 16047, betreffend die versuchsweise Einführung der Lehrpläne an den allgemeinen Volksschulen, 1920. *Volkserziehung. Amtlicher Teil*, S. 525–598.

HIPSCH, Heinrich, 1921. Die Landschule (Gedanken zur Reform der Landschule). *Österreichische Pädagogische Warte*. Vol. 16, S. 155ff. ISSN 0029-9383.

Lehrpläne für allgemeine Volksschulen, 1924. *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 99–215.  
Mitteilungen des Gauamtes für Erzieher, 1938. *Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Landesschulrates Niederdonau*, (15), S. 142.

POCK, Friedrich, 1940. *Grenzwacht im Südosten. Ein halbes Jahrhundert Südmark*. Graz u.a.: Südmark.

Preiszuerkennung, 1923. *Schulreform*. Vol. 2, S. 440.

Reformabteilung des unterrichtsamtes, 1923. Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule. *Volkserziehung. Pädagogischer Teil*, S. 1–13.

SPREITZER, Hans, 1977. Die österreichische Landschule – heute. *Erziehung und Unterricht*. Vol. 127, S. 457–464. ISSN 0014-0325.

### Forschungsliteratur

BINDER, Ulrich und OSTERWALDER, Fritz, 2013. Zukunft. In: KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, Hg. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*

---

<sup>13</sup> Allerdings verzichteten die Deutschnationalen in ihren ab 1922 bestehenden Regierungskoalitionen mit den Christlichsozialen (in denen sie jeweils der kleinere Partner waren) auf die Umsetzung ihrer schulpolitischen Forderungen.

- Bd. 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse, S. 605–620. Frankfurt am Main/Wien u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-62396-1.
- BURKERT, Günther R., 1995. Der Landbund für Österreich. In: TÁLOS, Emmerich et al., Hg. *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918–1933*. Wien: Manz, S. 203–217. ISBN 3-214-05963-7.
- DACHS, Herbert, 1982. *Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938*. Wien u.a.: Jugend und Volk. ISBN 3-224-16506-5.
- DOSTAL, Thomas, 1995. Die Großdeutsche Volkspartei. In: TÁLOS, Emmerich et al., Hg. *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918–1933*. Wien: Manz, S. 195–206. ISBN 3-214-05963-7.
- ENGELBRECHT, Helmut, 1988. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Bd. 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: ÖBV. ISBN 3-215-06054-X.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2018. *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Wien. Dissertation. Universität Wien.
- GÖTTLICHER, Wilfried und STIPSITS, Reinhold, 2015. Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919–1934. In: BÖHNISCH, Lothar, PLAKOLM, Leonhard und WAECHTER, Natalia, Hg. *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien*. Wien: Mandelbaum, S. 78–100. ISBN 3854764618.
- JUDSON, Pieter M., 2006. *Guardians of the Nation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. ISBN 0674023250.
- KEIM, Wolfgang, 1984. Die Wiener Schulreform der ersten Republik — ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. *Die deutsche Schule*. Vol. 76, S. 267–282. ISSN 0012-0731.
- KRATZSCH, Gerhard, 1969. *Kunstwart und Dürerbund. Ein Beitrag zur Geschichte der Gebildeten im Zeitalter des Imperialismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- OELKERS, Jürgen, 2005. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa. ISBN 3-7799-1525-1.
- WANDRUSZKA, Adam, 1983. Das „nationale Lager“. In: WEINZIERL, Erika und SKALNIK, Kurt, Hg. *Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik*. Graz/Wien u.a.: Styria, S. 277–315. ISBN 3222114560.

# The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars

Vučina ZORIĆ

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 6 November 2018

Accepted 23 April 2019

Available online 25 August 2019

---

### *Keywords:*

reform pedagogy,  
educational policy,  
Kingdom of Montenegro,  
Kingdom of Yugoslavia

---

V. Zorić

University of  
Montenegro •  
Faculty of Philosophy •  
Danila Bojovića bb  
81400 Nikšić •  
Montenegro •  
vucina@ucg.ac.me

---

## ABSTRACT

---

### *The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars*

The main contextual specificity of Montenegro in the interwar period is the entry into the newly created Kingdom of Yugoslavia, where it became a part of a different and wider educational concept. Herbart's educational paradigm was almost completely suppressed by the reforms based on the principles of the "Work-School" which were more adequate for the state and educational policy. In addition, Montenegrin professional audience made an intensive acquaintance with the ideas of Maria Montessori, John Dewey, Leo Tolstoy, as well as Dalton Plan, Decroly Method, Project Method, etc. Also, individuals such as Pavle Čubrovic and Filip Marković made a significant contribution to their objective observation and critical review by denying and considering the opposition of the "old" and the "new" (i.e. the "passive" and "active") school as false and unnecessary. In spite of the increasing affirmation, the reform-pedagogical ideas did not have a significant extensive and consistent application in Montenegro from that time.

---

## Introduction

Following World War I, according to the agreements and decisions of the most influential victorious states, because of the complex international relations and many other factors, the borders of many European countries were changed. In addition, certain new states and concepts of national identity, such as Czechoslovakian, were formed. One such example and an area that had undergone a major transformation at the time was also a large part of the Balkans, where, primarily because of the disappearance of the Austro-Hungarian state, the unification of the South Slavs into a common state was made possible. The Kingdom of Montenegro and the Kingdom of Serbia, the only independent South Slavic states at the time, became an integral part of the wider common state, i.e. the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (soon to be renamed the Kingdom of Yugoslavia).

This paper outlines a research focusing on the main characteristics of the socio-political and overall social context and changes in the national education policy, pedagogical paradigms and reforms in the field of education and schooling in Montenegro as a part of the newly formed state union of the South Slavs between the two world wars. We have presented and

analysed the changes in the field of legislation, education and schooling systems, the tendencies visible in the translations of the works of significant pedagogues and the activities and publications of certain important teachers of the time in Montenegro. This greatly depicts the trends in observation and critical consideration of pedagogical ideas and concepts between the two world wars.

### **Administrative and political context**

By the end of World War I, the Kingdom of Montenegro was an independent and internationally recognized state (as confirmed at the Congress of Berlin in 1878). It was governed by the Montenegrin dynasty Petrović-Njegoš whose last king Nikola I Petrović (1841–1921) ruled between 1860 and 1918. Although the Kingdom of Montenegro made significant efforts and progress at its development before World War I, at the time, it was a poor and underdeveloped state, lagging behind the leading modern European countries. As one of the victorious countries, the end of the war brought Montenegro the expectations of some better times, its general revival, reforms in many areas of the social, cultural, economic and educational life and its other segments.

Following World War I, the accession of Montenegro to Serbia and the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes came about (*Obrazovanje kraljevine SHS*, 1920, pp. 264–283). From 1920, the country was proclaimed constitutional, parliamentary monarchy occupying the territory inhabited by the South Slavs (Milošević, 2000). The Serbian royal dynasty Karađorđević presided over the state, more precisely, its first ruler was Aleksandar I Karađorđević, the second son of Peter I Karađorđević and Princess Zorka (the daughter of the Montenegrin king Nikola I Petrović). Aleksandar I Karađorđević was born in 1888 in Cetinje, the capital of Montenegro, and was assassinated in Marseilles, France in 1934. After his death, his son Petar II Karađorđević (1923–1970) acceded to the throne and ruled until World War II. The direct blood tie of the Serbian dynasty Karađorđević with Montenegrin rulers was supposed to be an integrating factor for the newly established country.

During the first decade, the common state was burdened with many problems, such as the consequences of war devastation, economic crisis, demographic catastrophes, inter-ethnic tensions, which culminated in clashes and murders at the National Assembly of the Kingdom of SCS in 1929. This is why that the same year King Aleksandar I Karađorđević abolished the old Constitution of 1921 (*Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca*, 1921), and passed the *Law on the Royal Government and the Supreme State Administration* (*Zakon o kraljevskoj vlasti i vrhovnoj državnoj upravi*, 1929) and the new *Constitution of the Kingdom of Yugoslavia* (*Ustav Kraljevine Jugoslavije*, 1931). He dismissed the assembly, the executive power was transferred onto the king, he prohibited the work of all political parties, trade unions and religious or national associations, and finally he renamed the Kingdom of SCS into the Kingdom of Yugoslavia (*Zakon o nazivu i podeli kraljevine na upravna područja*, 1929). The power rested on unitarianism and centralism, and in accordance with this, a unique

Yugoslav nation was declared in the indivisible state, and its internal territorial organization was changed.

By 1922, the territory of the Kingdom was divided into provinces, one of which was Montenegro. By 1929 the state was divided into 33 administrative regions, where most of the territory of the former Kingdom of Montenegro became the Zeta region, and then until the beginning of World War II it was divided into nine areas called *banovinas*, with the former Zeta region as an expanded territory called the *Zeta banovina*. The regions, and then the *banovinas*, were named by the local rivers, in order to erase all previous nationally coloured names. In addition, the enlargement of the regional administrative areas, i.e. the creation of bigger areas in the Kingdom of Yugoslavia, was aimed at creating a national and religious variety in order to achieve the successful integration of the previous three (Kingdom of SCS) into one nationality/country, i.e. Yugoslav/Kingdom of Yugoslavia.

### **Reform of pedagogical paradigm**

As was the case in many other areas of the present-day Southeast Europe, in the Kingdom of Montenegro a significant progress had been made in education and schooling since the last third of the 19<sup>th</sup> century until World War I. This particularly involved opening of schools for the education of primary school teachers and preschool teachers, a faster development of the primary school network, the emergence of some pedagogical concepts from Europe and beyond and so on (Zorić, 2013; Zorić, 2015). This was to a certain extent intensified after World War I, but under difficult circumstances, limited opportunities of the Montenegrin region and the new administrative-political context. Montenegro had moved from one monarchy to another, then gained the status of a region, changing its name and its borders within a common state. The South Slavic state, especially in certain regions, had very significant differences in languages, religion, social and economic development, history, administrative structure, political and cultural tradition, national and social contradictions, which made it difficult to achieve the numerous ambitions of centralized authorities that sought to overcome economic and political integration in many fields. One of the dimensions of this integration was the state civil concept and the creation of the Yugoslav nation and identity, which had a direct impact on the design and formulation of the country's education policy, dominant pedagogical paradigm and educational objectives.

Although after World War I the area of Montenegro was receiving an ever increasing amount of information about pedagogical concepts from Europe and beyond, the dominant influences were those of the national education policy. In the meantime, the newly formed state and leadership had tried to reform anything remaining from the old system as inadequate and dated, i.e. to set the new education objectives and the concept of school and schooling for a new society. At the time, there were numerous new pedagogical ideas in Europe, but the appropriate ones were being searched for. However, coming up with the best solutions through pedagogical discussion was not the primary goal, but rather modifying and combining certain contemporary concepts as to create an adequate pedagogical concept that would eventually fit into the project of the new state, its politics and ideology.

The education policies in Montenegro did not develop independently of those in the rest of the common state, and the pedagogical thought was underdeveloped. Until World War I, the dominant Herbartian theory of education was largely suppressed by reforms, primarily by favouring the principles of the “work-school” which suited the state and educational policies which aimed at securing an individual in the national community and strived towards an integral Yugoslav and state-civic education (Zorić, 2017). Until World War I, in the Kingdom of Montenegro, “Herbart’s pedagogy was embraced by the official educational authorities, and the pedagogical theorists close to the court paid great attention to Herbart’s teachings, demanding their application at all levels. Herbart’s upbringing objectives and his formal teaching steps were accepted and the teachers were asked to strictly adhere to them” (Delibašić, 2009, p. 252). However, this was not the case only in Montenegro, but in the majority of the region, as it was for example, in the present-day Slovenia (Protner, 2014). This practice in Montenegro was legalized by a detailed curriculum for primary schools of 1908 (Nastavni plan i program za osnovne škole u Knjaževini Crnoj Gori, 1908, pp. 3–13). However, although after World War I, the influences of Herbart’s pedagogical ideas were still felt throughout the Kingdom of the SCS, reforming influences began to emerge, mostly of the German “work-school” (Delibašić, 2009, p. 308). In the Kingdom of the SCS “until 1929 the penetration of the *New School* (New Education; Progressive Education – related innovative pedagogical concepts that emerged in Europe and the United States during the late 19<sup>th</sup> century as a reaction of a new context to the numerous constraints and formalism of traditional education) continued, which before and after World War I continued to operate in Austria, Germany, France, England, Czechoslovakia, the United States etc. In the teaching practice, the Herbartian didactics was still prevalent. Only a small number of teachers tried to come up with some new ideas, but the disadvantageous financial position and poor didactic equipment in the majority of schools were suppressing these processes” (Potkonjak and Šimleša, 1989a, p. 339). Nevertheless, in spite of numerous difficulties, the dynamics of change was more intense over time and with more results than before. In the Kingdom of the SCS “[...] the work-school became firmly established after World War I. The most popular were Kerschensteiner’s manual direction, Gaudig’s free spiritual work, Lay’s school of action and Blonsky’s productive school. [...] In the conditions of economic underdevelopment of the country, Gaudig’s approach was the most acceptable one, because it did not require a lot of material resources for its realization” (Potkonjak and Šimleša, 1989b, p. 287). In addition to the socio-political context, this was one of the reasons why the extensive introduction of various crafts and the principle of “work-school” in elementary schools was legally regulated since 1929. This is how “the work-school as the main objective of didactic-methodical reconstruction became an official pedagogical orientation in the 1930s, under the strong influence of the educational policy and ideology of the former Yugoslav state” (Batinić and Radeka, 2017, p. 41).

The resistance of conservatives and followers of Herbartian pedagogy were not really helping faster and stronger influence of the reformed pedagogy. Although the state supported the changes in education, it did not allow a high degree of democratization of work in the

classroom, fearing that it could jeopardize its own interests. However, by that time “[...] some school supervisors recommended certain changes which mainly entailed connecting teaching with manual work in order to arouse greater interest and better student performance. So, when the new didactic-methodical ideas were already affirmed in our practice, their expansion was encouraged. In Yugoslavia, the school supervisors frequently introduced teachers to the methods of the *work-school* and evaluated their work from this point of view during their supervisory visits” (Potkonjak and Šimleša, 1989a, pp. 343). Moreover, 14 experimental schools, which applied the methods of the “work-school”, were opened in Belgrade, Zagreb, Novi Sad, Borovo, etc. A number of pedagogic societies organised activities in this kind of educational spirit and these were mainly in form of lectures, courses, publications, as well as translations of the works of Georg Kerschensteiner (Keršenštajner, 1923; Keršenštajner, 1939), Paul Ficker (Fiker, 1939) John Dewey (Djui, 1926; Duji, 1934; Djui, 1935; Djui, 1936a; Djui, 1936b), Adolphe Ferrière (Ferijer, 1932; Ferijer, 1935) etc.

### **Reform of laws and school system**

Until the end of the World War I, Montenegro’s national schools operated in accordance with *the Law on National Schools of the Principality of Montenegro* (Zakonu o narodnim školama Knjaževine Crne Gore, 1907). “After the common state – the Kingdom of SCS (1918), was established, the work unofficially resumed according to the regulations from the time of the independence, since the Principality of Montenegro’s *Law on National Schools* from 1907 (Zakon o narodnim školama, 1907) was almost identical to Serbia’s *Law on National Schools* from 1904 (Zakonom o narodnim školama, 1904), and this law was effective in Montenegro from 1918 to 1929” (Starovlah and Vuksanović, 2005, p. 16). Therefore, there were no significant changes in the school practice following King Aleksandar I Karađorđević’s decision of 30 June 1919 whereby all the laws of the former Kingdom of Serbia begin to apply in the territory of Montenegro (Službene novine Kraljevstva SHS, 1919). It was only on 5<sup>th</sup> December 1929 that the first law for the field of education was passed and was binding for the entire common state. This was *the Law on National Schools* (Zakon o narodnim školama, 1929) according to which national schools, besides primary and high schools, included kindergartens, schools for children with disabilities and institutions serving the general national enlightenment, literacy courses, housekeeping schools and courses etc. Most importantly, at the very beginning this *Law* stated that the schools’ principal tasks is to “by training and educating in the spirit of state and national unity and religious tolerance, prepare the students to be moral, loyal and active members of the state, national union and community” (Ibidem, p. 1), which is practically literally copied from Article 16 of *the Constitution of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes* of 1921 (Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, 1921). In this way, the centralist and Unitarian concept of state got its legal justification and foundation in the field of education and schooling. In the aforementioned spirit, *the Law on Secondary Schools* (Zakon o srednjim školama) was adopted in 1929, as well as the *Law on Teacher Training Schools* (Zakon o učiteljskim školama), *the Law on Textbooks* (Zakon o udžbenicima) and *the Law on Religious Education*

(*Zakon o vjerskoj nastavi*). In 1930, the *Law on National Schools (Zakon o narodnim školama)* was amended and the *Law on Universities (Zakon o univerzitetima)* was passed. In 1931 the *Law on Civic Schools (Zakon o građanskim školama)* and the *Law on the Principal Educational Council (Zakon o Glavnom prosvjetnom savjetu)* were passed, which regulated the work of schools until 1941 (Potkonjak and Šimleša, 1989b, p. 517). Therefore, from 1929 to 1931 all the relevant laws in the field of education and schooling in the common state were brought. This ended a major problem of the prior period – the legal vacuum in the field of education and schooling.

In the interwar period, there was a significant increase in the number of educational institutions in Montenegro. Until World War I there was only one national kindergarten. In 1924 there were three kindergartens, in 1931 six state-owned and one private, and in 1939 there were 13 kindergartens with 800 predominantly clerical children (Backović, 2001, p. 75). However, the problem was that the laws on education did not regulate the organization and content of educational work in pre-school institutions, so that there was no official curriculum or a methods manual for preschool teachers. There was not enough professional literature and the teachers were left to their own devices, i.e. they independently created their own syllabi, based on their notes and collections compiled during their education (Bulatović, 2010, p. 707). It is paradoxical that between the two world wars there were only two documents that were helpful to preschool teachers, none of them being official or binding or being given a chance to be officially approved. The first document, which was particularly useful to preschool teachers, was the *Handbook for National Kindergartens and Lower Classes of National Schools (Priručnik za narodna zabavišta i niže razrede narodnih škola)* written by Nikola Kirić in 1935. The Manual emphasized the importance of “handicraft”, i.e. the importance of manual work for the development of preschool children (Kopas-Vukašinić, 2004, p. 47). The other document was the *Curriculum and the Methods of Work in the Kindergarten (Program i način rada u zabavištima 1940)*, brought several months before World War II. It considered a number of issues of organization, working methods and content of educational work and relied heavily on the concepts of Friedrich Froebel and Maria Montessori, particularly when it comes to didactic materials and their use.

In the first decade of the 20<sup>th</sup> century, the number of state primary schools grew, and many private primary schools were gradually closed down. In 1910 all primary schools were state-owned and there was a significant number of them, i.e. 136. In 1914 already there were 211 primary schools with 18,115 students (*Glas Crnogorca* 1915), and in 1939 there were 464 primary schools with 44,310 pupils (Starovlah, 2007, p. 227). *The Law on National Schools* from 1929 was not fully implemented in Montenegro because the primary education remained a four-year course, although the law prescribed a mandatory eight-year education (in higher national schools, i.e. education from the 5<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> grade), to be introduced gradually in a variety of forms and as shortened courses. (Ivanović, 1982, p. 71; Potkonjak and Šimleša, 1989a, p. 337). Moreover, the eight-year primary education was not realized in the majority of the common state. This points to the inability of certain levels of administrative centralized authorities to implement their decisions in the field of school development. More favourable

conditions were created for the development of pre-school institutions, such as the changes in individual curricula, degrees of education, but there were no significant changes in the school system, such as the lack of full respect of school obligations, which mainly resulted in the basic four-grade education, etc. At the same time, in 1940, the four-year schools in Montenegro included only 49.80% of children (Medojević, 1988, p. 104), and the Zeta banovina was amongst those with the highest illiteracy rate (64.04%) above the age of 10 (Franković, Pregrad and Šimleša, 1963, p. 546).

The numbers of primary and higher national schools were not growing evenly, and the extent of this problem is illustrated by the comparative figure that “in 1921 the Kingdom of SCS had 4.5 times fewer primary schools and teachers than Czechoslovakia with only one million inhabitants more (12:13)” (Potkonjak and Šimleša, 1989a, p. 337). The primary school curricula changed several times between the two wars (in 1920, 1926, 1927, 1933, 1937). In the curriculum from 1926, the teaching subject “Handicraft” was introduced, but this was not a great novelty because it had existed in the curriculum since 1904. There were significant changes characteristic of the period’s developments in the field of education policy and pedagogical paradigms, such as those in the curriculum of 1927 which insisted on the moral and education through work, as well as on linking the teaching and the school with the given environment (Nastavni plan i program za I, II, III i IV razred osnovne škole Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, 1927). According to the curriculum from 1933, the teaching subject “Religious instruction” is changed to “The doctrine of faith with moral lessons” and the subject “Handicraft” was given the title of “Practical Economic Knowledge and Skills” (Nastavni plan i program za narodne škole u Kraljevini Jugoslaviji, 1933).

A lower grammar school was established in Cetinje in 1880, and in 1902 it was turned into an eight-year school of vocational orientation. Until World War I grammar schools, as well as numerous secondary vocational schools, were opened in Podgorica, Nikšić, Berane, Peć and Pljevlja (Potkonjak and Šimleša, 1989a, p. 330). In the period between the two world wars, the situation was further improved when it came to strengthening the network of secondary schools (two secondary vocational schools, seven civic schools, 13 women’s craft schools, three sewing schools, two men’s craft schools, eight craft-trade schools, six evening classes, one religious school for the education of Orthodox priests – “Seminary of St. Peter of Cetinje” and at one point four teacher training schools in Danilovgrad, Cetinje, Berane and Herceg Novi) and in 1939 there were 11 grammar schools with 9087 pupils (Starovlah, 2007, p. 227). Probably the biggest advance of the time happened in the education of female population, mainly vocational craft education, but the most notable was the work of the Women’s Teacher Training School established in Cetinje in 1922. The school was turned into a mixed school in 1925 and as such operated with shorter interruptions until 1941 (Delibašić, 2009, p. 308; Šekularac, 2009, p. 47). On the other hand, with the termination of the very important “Empress Mary’s Girls’ Institute” in Cetinje (1869–1913), there was a lack of qualified preschool teachers between the two world wars. Because there were no specialized preschool teacher training schools and because preschool teachers were educated in other centres of the common state, i.e. in Ljubljana, Zagreb, Sarajevo, Dubrovnik,

etc. (Bulatović, 2007, pp. 25–26), the teachers and students from teacher training schools worked in the kindergartens. Thus, the area faced major problems in the field of preschool education and it was not possible to adequately develop this segment of education and systematic work with children until the children started primary education. Until the second half of the 20<sup>th</sup> century there were no state-owned higher education institutions, i.e. faculties and universities, and nothing was being done about it. Because of this, between the two world wars, the citizens were predominantly educated in other parts of the common state – in Belgrade, Zagreb, but also in Vienna, Rome, Prague, Kiev, Moscow etc.

### **Emergence of critical pedagogical thought in Montenegro**

Pavle Čubrović (1880–1942), a Doctor of Philosophy, was the first major pedagogue from Montenegro (born in the vicinity of Berane). After studying philosophy, pedagogy and general history at the University of Belgrade, which he completed in 1907, he studied philosophy, pedagogy and economics for three semesters in Jena and Leipzig. He received his doctorate in 1911 at the University of Leipzig for his thesis “Development of moral virtues”. Shortly afterwards, he became a teacher at the Cetinje Grammar School and the Seminary-Teacher Training School in Cetinje. He was the founder, director and teacher at the Teachers’ School in Berane and assistant professor at the University of Skopje. At the end of 1925, he established the journal “Pedagoški savremenik” (“Pedagogical contemporary”) and served as its editor-in-chief. Because of all of his high-quality and influential publications, work and overall contribution to pedagogical theory and practice, we can consider him a pioneer of pedagogy in Montenegro (Zorić, 2016, p. 107). He dealt with the issues of general pedagogy, especially moral and political education. He was a supporter of Yugoslav unity, was politically active and liberally oriented. He then became a Marxist socialist, because of which his pedagogical ideas did not find their place in the corpus of the official pedagogical paradigm between the two wars (Krkeljčić, 1982, p. 145; Delibašić, 2009, p. 310). One of the preserved, yet unpublished works by Čubrović is “The Moral Importance of Group Physical Work in Contemporary Teaching”, while in 1935 he published “The Concept of the Work-School” (“Pojam škole rada”). The latter criticized the views that the “work-school” was something novel in comparison with the old-school concept, tracing back the foundations of the “work-school” to the science of upbringing and to the ideas proposed by Locke, Pestalozzi, Froebel, etc. Čubrović had a particularly negative attitude towards the form of the “work-school” which was focused on and limited to physical production, so that instead of calling them work-schools, he named them production schools. He thought that productive work is a part of the framework of work education and activities, therefore, he stressed its importance for the moral and overall development of students’ personality (Čubrović, 1935). Filip Marković (1898–1950, born to father Jovan in the vicinity of Podgorica) was educated in the teacher training schools in Peć and Danilovgrad, then studied pedagogy part-time at the University of Belgrade and worked as a teacher at the Teacher Training School in Cetinje and the Teacher Training School in Nikšić. Between the two world wars he published numerous articles in various journals and was also the editor of the journal “Cetinjski echo” (“Cetinjski

odjek”). He published several short monographs, the most important was the *Contemporary Teaching Methods – their Possible Applications in Our Schools* from 1932 (Savremeni nastavni metodi – mogućnosti njihove primjene u našim školama, 1932), the only publication by a domestic author between the two world wars systematically dealing with the problem of Herbart’s ideas and reform pedagogy and an emphasis on the “work-school”. In this work, by using concrete examples while providing a detailed analysis of Herbart’s pedagogy, Marković showed that it does not need to be verbalistic, formal, passive and repressive in teaching, and rightfully emphasized all of its qualities and advantages. The author critically examined some of the one-sided understandings of the “work-school”, i.e. its reduction to physical, manual or production work or only to a special teaching subject (handiwork). Marković emphasized the understanding of teaching as a principle of activity and self-actualization, because otherwise the work-school could become merely a drill. If Herbart’s ideas of “work-school” were literally understood and mechanically applied, this would render both of them absurd. Marković provided concrete examples of how it is possible to use Herbart’s and “work-school” ideas in a creative way, in accordance with what they strive to achieve, but at the same time to use them effectively, in a versatile way, practically and correlatively between teaching subjects or educational content. In such a way, it is possible to connect teaching with life outside the classroom, the local community and society, and prove that in the Montenegrin schools, which were very scarce in terms of conditions and means of work, it is possible to realize quality teaching in accordance with contemporary pedagogical ideas and goals. In the above analysis, he also referred to the Dalton Plan, Decroly Method, Project Method, etc. Marković concluded that it would be most realistic, appropriate and effective, and finally possible to implement the “total teaching” (“complex teaching” or “global method”) in Montenegro, in no way a new method, but a system of organizing teaching subjects and content. By using the above examples he rejected as false, and not necessarily opposite, the divisions to the “old” and “new”, i.e. “passive” and “active schools”, and thus emphasized the responsibility, dedication, role and significance of teachers.

It is important to point out that between the two world wars in Montenegro the local professional public was increasingly introduced to the ideas of Leo Tolstoy (for example, Radoslav Vešović received his doctorate at the University of Lausanne in 1931 for his thesis *Tolstoy and the problems of moral and religious education*), John Dewey, and others, especially through magazines from Belgrade, Zagreb etc. The translations of books and articles, as well as foreign book reviews on Dewey, caused a growing interest in his ideas (Pejović, 1980), but later it turned out that they were not systematically studied. In the meantime, there was often a tendency of connecting Dewey to Georg Kerschensteiner, and the proposal that Dewey’s study of the relationship between the individual and the community was linked to the goal of the Yugoslav school reform. “Considering education as a working and constructive process, and representing a pragmatic viewpoint according to which the criterion of truth lies in the practical applicability and the practical value of theoretical knowledge, John Dewey aroused the interest of many in Montenegro” (Pejović, 1980, p. 93).

There were examples of full understanding and consistent appreciation of Dewey's ideas, but there were also examples of misunderstanding, misuse and manipulation of his ideas. Spasoje Vukadinović, a Danilovgrad teacher of communist orientation, wrote a book review of *Democracy and Education* by John Dewey, published in 1935 in the journal "Slobodna Misao" ("Free Thought") in Nikšić. Besides stating those whose main task is educating the youth should not miss to get to know John Dewey through their work – precisely the contemporary understanding of education, the author adds that Dewey "wants to remove class differences through democratic education..." (Vuković, 1985, p. 165). The above was subject to different sorts of interpretation, and could be used or misused in various contexts. However, as the time went on, socialist ideas and Marxist thought were increasingly influential in educational institutions, and there was an increasing number of their followers and spokespersons among teachers and students. This, however, posed a great danger to the Kingdom of Yugoslavia, its official educational policy and pedagogical paradigm.

### **Conclusion**

An intensified access to the ideas of reformative pedagogy and their critical consideration in Montenegro after World War I was, to some extent, enabled and encouraged by the life in the Kingdom of Yugoslavia. However, this was made possible primarily by a greater availability of information on reformative pedagogy, as well as by the obvious importance of state ideology and politics that directly influenced the prescription and imposition, often in a very detailed and unnecessary manner, of a centralized educational policy and the official pedagogical paradigm, primarily in the spirit of the "work-school". Thus, even "the provisions of the *Law on National Schools* of 1929 emphasised the need to apply the principles of teaching concentration and the principles of the child's activities in the teaching process. This legalization of the two well-known didactic principles shows the inability of the authorities to depart from the tendency to impose and prescribe a state dictatorship" (Tešić, 1980, p. 125). In addition, the pedagogical scientific thought in Montenegro was not significantly developed, although there were a few examples of high-quality analyses of Herbartian pedagogy and the "work-school", as well as the relations between the "old school" and the "new school". At the time, the reformative pedagogical ideas in Montenegro did not receive an extensive and consistent application, although they acquired an increasing affirmation. The transition from one state status to the other, from one pedagogical paradigm to another and the like, was too much of a burden for Montenegro and a hasty, not a gradually realized and experienced change, accompanied by numerous difficulties for educational workers. The educators had themselves understood that "the preparation of teachers and the transition to a new phase of school work must be easy, gradual – evolutionary, such as in its nature is the process of upbringing and the development of an active school" (Vojvodić and Marković, 1929, p. 4). Both Mirko Vojvodić and Filip Marković emphasized the above in the preface to the *Collection of lectures – useful books for school work in elementary school* in 1929 (Zbirke predavanja – pomoćne knjige za školski rad u osnovnoj školi, 1929), the year in which the most important national reform laws in the area of education were adopted.

At the same time, it was stressed that “we must not hesitate a minute, we must not, without thinking and self-criticism, adopt the opinions of the advocates of the new school who seek unconditional disassociation with the old school and its methods. Similarly, we must not adopt the opinion of the stiff defenders of the old school who ask us to treat the novelties with reserve and to wait until the new school builds a permanent and advanced method or system of teaching organization” (Marković, 1932, p. 42). However, in the generally difficult circumstances, especially the unprivileged position of most of the students, the disadvantageous position of teachers whose material and social status was much worse than those who worked for the state authorities, the contemporary ideas about a new, modern school were largely not readily accepted or realized. This was all suitable for the emergence and support of communist ideas by many students and teachers, especially in the secondary schools. As this posed a great danger to the state power, those who were politically unsuitable could not obtain the position of teachers. In its reverse form, this principle of political inappropriateness was applied even after World War II, especially in the first decades of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia, and therefore in Montenegro as well, as one of its six republics.

## **Bibliography**

### **Primary sources**

*Glas Crnogorca*, 1915. Cetinje, No. 19.

*Nastavni plan i program za I, II, III i IV razred osnovne škole Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca*. 1927, Beograd.

*Nastavni plan i program za narodne škole u Kraljevini Jugoslaviji*, 1933. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije.

*Nastavni plan i program za osnovne škole u Knjaževini Crnoj Gori*, 1908. Cetinje.

Obrazovanje kraljevine SHS, 1920. In: ŠIŠIĆ, Ferdo, ed. *Dokumenti o postanku Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca 1914–1919*. Zagreb: Naklada „Matice Hrvatske“, pp. 264–283.

*Program i način rada u zabavištima*, 1940. Prosvetni glasnik, Beograd: Državna štamparija.

*Službene novine Kraljevstva SHS*, 1919. Beograd, No. 68.

*Ustav Kraljevine Jugoslavije*, 1931. Beograd: Službene novine Kraljevine Jugoslavije, No. 200, 03. 09. 1931.

*Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca*, 1921. Beograd: Geca Kon.

*Zakon o kraljevskoj vlasti i vrhovnoj državnoj upravi*, 1929. Beograd: Geca Kon.

*Zakon o narodnim školama u Knjaževini Crnoj Gori*, 1907. Cetinje: Glas Crnogorca, No. 6.

*Zakon o narodnim školama*, 1904. Beograd.

*Zakon o narodnim školama*, 1929. Beograd: Prosvetni glasnik, Vol. 11, No. 289.

*Zakon o nazivu i podeli kraljevine na upravna područja*, 1929. Beograd: Geca Kon.

### **Literature**

BACKOVIĆ, Slobodan, 2001. *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

- BATINIĆ, Štefka, RADEKA, Igor, 2017. Od reformne do alternativne pedagogije – Pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. Stoljeću. *Acta Iadertina*. Vol. 14, No. 1, pp. 41–60. ISSN 1845-3392.
- BULATOVIĆ, Anđelka, 2007. *Predškološtvo u Crnoj Gori (1903–2006)*. Beograd: Zadužbina Andrejević. ISBN 978-86-7244-616-6.
- BULATOVIĆ, Anđelka, 2010. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje na tlu Crne Gore u periodu između dva svjetska rata. *Pedagogija*. Vol. 45, No. 4, pp. 705–712. ISSN 0031-3807.
- ČUBROVIĆ, Pavle, 1935. Pojam škole rada. *Narodna prosveta*. Vol. 16, No. 6, pp. 26–27.
- DELIBAŠIĆ, Rade, 2009. *Istorija pedagoške misli u Crnoj Gori*. Podgorica: CID. ISBN 987-86-495-0394-6.
- DJUI, Džon, 1926. Kako mi mislimo. *Učitelj*. Vol. 6, No. 8, pp. 545–552.
- DJUI, Džon, 1935. *Škola i društvo*. Nova Gradiška: Štamparija Nikola Debač.
- DJUI, Džon, 1936a. *Škola i društvo*. Beograd: Viša pedagoška škola.
- DJUI, Džon, 1936b. *Interes i napor – Moral i vaspitanje*. Skoplje: „Nemanja“ zadužbinska štamparija Vardarske banovine.
- DUJI, Džon, 1934. *Pedagogika i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*. Beograd: Geca Kon.
- FERIJER, Adolf, 1932. *Škola podobnosti*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- FERIJER, Adolf, 1935. *Aktivna škola*. Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca kon a.d.
- FIKER, Paul, 1939. *Didaktika nove škole*. Beograd: Geca Kon.
- FRANKOVIĆ, Dragutin, PREGRAD, Zlatko and ŠIMLEŠA, Petar, 1963. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- IVANOVIĆ, Božina, 1982. Škole i obrazovanje u Crnoj Gori juče i danas. Cetinje: Obod.
- KERŠENŠTAJNER, Georg, 1923. Škola Rada – Škola Budućnosti. *Učitelj*. No. 1, pp. 44–50.
- KERŠENŠTAJNER, Georg, 1939. *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
- KIRIĆ, Nikola, 1935. *Priručnik za narodna zabavišta i niže razrede narodnih škola*. Velika Kikinda: Štamparija J. Radaka.
- KOPAS-VUKAŠINOVIĆ, Emina, 2004. *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*. Novi Sad. Dissertation. Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.
- KRKELJIĆ, Branko, 1982. O životu i pedagoškom radu Pavla Čubrovića. *Vaspitanje i obrazovanje*. No. 5–6, pp. 142–150. ISSN 0350-1094.
- MARKOVIĆ, Filip, 1932. Savremeni nastavni metodi – mogućnosti njihove primjene u našim školama. Cetinje: Knjižara „Lovćen“.
- MEDOJEVIĆ, Miraš, 1988. *Prosvjetni savjet Crne Gore*. Titograd: Univerzitetska riječ Nikšić.
- MILOŠEVIĆ, Miladin, 2000. Kraljevstvo Srba, Hrvata i Slovenaca – Prvi naziv jugoslovenske države. *Arhiv*. Vol. I, No. 1, pp. 97–111. ISSN 1450-9733.

- PEJOVIĆ, Đoko, 1980. Društveno filozofski pogledi u Crnoj Gori od početka XIX vijeka do sredine XX vijeka. Titograd: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
- POTKONJAK, Nikola, ŠIMLEŠA, Petar, ed., 1989a. *Pedagoška enciklopedija I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. ISBN 86-17-00977-2.
- POTKONJAK, Nikola, ŠIMLEŠA, Petar, ed., 1989b. *Pedagoška enciklopedija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. ISBN 86-17-00977-2.
- PROTNER, Edvard, 2014. *Herbartianism and its Educational Consequences in the Period of the Austro-Hungarian Monarchy: The Case of Slovenia*. Frankfurt am Main: Peter Lang International Academic Publishers. ISBN 978-3-631-64881-0.
- STAROVLAH, Miloš, 2007. *Istorija školstva u Crnoj Gori*. Podgorica: CID. ISBN 978-86-495-0327-4.
- STAROVLAH, Miloš, VUKSANOVIĆ, Senka, 2005. *Razvoj predškolskog zakonodavstva u Crnoj Gori (1903–2003)*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti. ISBN 86-7215-158-5.
- ŠEKULARAC, Božidar, 2009. Razvoj školstva i obrazovanja u Crnoj Gori. *Vaspitanje i obrazovanje*. No. 4, pp. 41–48. ISSN 0350-1094.
- TEŠIĆ, Vladeta, 1980. *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- VOJINOVIĆ, Perko, 1989. *Crnogorska inteligencija*. Titograd: Istorijski institut SR Crne Gore; Nikšić: Univerzitetska riječ. ISBN 86-427-0037-8.
- VOJVODIĆ, Mirko, MARKOVIĆ, Filip, 1929. *Zbirka predavanja – pomoćna knjiga za školski rad u osnovnoj školi*. Cetinje: Štampa državne štamparije.
- VUKOVIĆ, Rade, 1985. *Napredni učiteljski pokret u Crnoj Gori između dva rata (1918–1941)*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- ZORIĆ, Vučina, 2013. The Development of Primary School Teachers Education in Montenegro. *History of Education & Childrens Literature*. Vol. 8, No. 1, pp. 107–129. ISSN 1971-1093.
- ZORIĆ, Vučina, 2015. Vývoj vzdělávání učitelů nižších škol v Černé Hoře v letech 1862–1914. In: KASPER, Tomáš, PÁNKOVÁ, Markéta et al., ed. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: The Academia – Publishing House of the Academy of Sciences of the Czech Republic; and Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, pp. 259–270. ISBN 978-80-200-2473-2; ISBN 978-80-86935-26-3.
- ZORIĆ, Vučina, 2016. Establishment, Work and Prospective Development of the Department of Pedagogy in Montenegro. *Journal of Contemporary Educational Studies*. Vol. 67 (133), No. 3, pp. 104–123. ISSN 0038-0474.
- ZORIĆ, Vučina, 2017. Alternativni pedagoški koncepti i obrazovna politika u Crnoj Gori. *Acta Iadertina*. Vol. 14, No. 1, pp. 27–40. ISSN 1845-3392.

# Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 2 February  
2019

Accepted 29 April 2019

Available online 25  
August 2019

---

### *Keywords:*

Primary education,  
Education in Macedonia,  
Education in the interwar  
period

---

S. Miovska-Spaseva  
Ss. Cyril and Methodius  
University-Skopje •  
Institute of Pedagogy,  
Faculty of Philosophy •  
Bul. Goce Delcev 9a  
1000 Skopje •  
Republic of Macedonia •  
suzana@fzf.ukim.edu.mk

---

## ABSTRACT

---

### *Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars*

The article presents an analysis of the primary education in the Yugoslav part of Macedonia in the interwar period. It was the only rather developed segment of the educational system that reflected the educational policy and practice of the newly formed Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, later renamed the Kingdom of Yugoslavia. At the beginning a brief overview of the socio-political and economic situation in Macedonia at that time is given as a framework in which the primary education took place, and which determined its characteristics and development. On this base, several aspects of the 4-year education for children of age between 7 and 11 are elaborated: school network and types, student intake, structure of students and teaching staff, and curriculum and teaching process. Each of these issues is discussed using quantitative and qualitative data from the official policy documents that shaped the primary education in Macedonia in this period, as well as other research findings. The analysis reveals low level of development of primary education, which was taking place in the context of denying of the national identity of the Macedonian people and their cultural and educational tradition.

---

## **Introduction: Context**

After the Balkan wars (1912/13) and with the signing of the Bucharest Peace Treaty on August 10, 1913, Macedonia, which represented a vast territory under Ottoman rule for more than five hundred years, was divided between the neighboring countries of Serbia, Bulgaria and Greece. The Treaty of Versailles of 1919, that marked the end of the World War I, only confirmed the division of Macedonia in three parts (Lazarov, 1988, p. 21). As a consequence, near one million and two hundred of Christian Slavic Macedonians (Katardziev, 1999, p. 9) that represented the majority of the population in the territory of Macedonia within the Ottoman Empire, found themselves separated in three different countries: half of them in the Kingdom of Yugoslavia and smaller number in Bulgaria and Greece. This situation would cause tragic consequences for the further socio-political, economic, cultural and educational development of the Macedonian people. In fact, the governments of the three countries immediately after the annexation of the Macedonian territories (Vardar, Pirin and Aegean Macedonia) began to implement a policy of assimilation

of Macedonian population, using primarily schools and education as the most powerful instrument for achieving their nationalistic aspirations (Kantardziev, 2002, p. 369). This policy had been grounded on the nationalist movements from the 19<sup>th</sup> century for imposing the self-identification of the Slavic population in Macedonia as Bulgarians, Greek or Serbs. It was done by taking advantage of the common faith (they all share the Orthodox Christianity) and of the language closeness (Macedonian, Bulgarian and Serbian belong to the group of south Slavic languages and use the Cyrillic alphabet). Thus, the church and the schools' role was to spread the respective national credo and to force the Slavic population in Macedonia into one or another allegiance. The same propaganda continued in the new political context after the Balkan wars, despite the fact that the self-designation "Macedonian" had already established itself among the Christian Slavs (Boškowska, 2017, pp. 6–10). The implementation of the state national programmes in the respective newly won territories of Macedonia was done through networks of schools with instruction in Serbian, Bulgarian and Greek. Macedonian church-school communities and schools that existed until the beginning of the 20<sup>th</sup> century were abolished (Apostolski, 1984, p. 58), Macedonian nationality was denied, and Macedonian language was forbidden. Thus, the Macedonian people found themselves in extremely difficult historical conditions: on one side being divided in three different countries, and on the other being nationally oppressed, without any possibility for their own national and social life and development (Kamberski, 1994, p. 14).

After the World War I the territory of today's Macedonia became a part of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (founded in 1918 and renamed the Kingdom of Yugoslavia in 1929) and remained its constitutive unit in the following two decades, until the beginning of the World War II. The economic and political situation of Macedonians in this period, as well as of other nations that were not recognized in the newly formed Yugoslav state, was very difficult. Instead of the long-awaited national freedom and equality, the monarchist regime proclaimed the Macedonians for non-existent: they were all treated as South Serbs, their national identity and culture were denied, and the Macedonian name and language were persecuted. Macedonia became "South Serbia" or "Vardar district" (Vardar "Banovina"), a name that was created for purely national-political reasons and forced upon the region (Boškowska, 2017, p. 3). In the schools and administration the Serbian language was imposed, and use of the Macedonian language and printing of books and other publications in Macedonian were strictly prohibited (Jovanovic, 1983, p. 36). Many prominent researchers and analysts of the educational system of the Kingdom of Yugoslavia emphasized its undemocratic character: "It's a sad fact that a whole nation, the Macedonian nation, because of the incorrectly resolved national question in old Yugoslavia, had no right to instruction in their mother tongue" (Krnet, 1978, p. 112); "The unitary policy completely demolished not only minorities, but also nations. In such a way, Macedonians who were not recognized as a nation, didn't have schools in their own language" (Bezdanov and Nikolic, 1978, p. 33). On the other side, the educational policy of the Kingdom that reflected its political interests was not in favor of establishing and developing a school network, so the poor region of Macedonia in this period remained without sufficient number of schools. The

consequence of this policy was the large number of illiterate, both among the young people and adults (Ogrizovic, 1976, p. 10).

### **Educational system**

The system of education in pre-war Yugoslavia that was implemented in Macedonia too, was undemocratic, dualistic and totally undeveloped (Krnet, 1978, p. 112). This situation was a result of the socio-economic conditions in the country that were extremely poor and unfavorable for educational development. Regarding its economy and culture, Yugoslavia before the World War II was one of the least developed countries in Europe. Without its own industry, with utterly primitive agricultural production as the main economic branch, Yugoslavia had to fall behind both in cultural and educational terms (Potkonjak, 1977, pp. 19–20). Within the Kingdom, Vardar Macedonia was the least developed region with the least developed system of education and network of schools. Preschool education, higher education, adult education and special education hardly existed (Kamberski, 1994, p. 18). The only segment that somehow was in function was the education provided in the primary schools.

The educational system in the Kingdom of Yugoslavia was based on three rather weak pillars:

- Primary education, characterized by undeveloped school network, as well as outdated program structure and methodology of teaching (Potkonjak, 1977, p. 24).
- Heterogeneous and selective secondary education that was divided in “lower” and “upper” level and promoted two educational paths: one that led to gymnasium and university, and other to the schools of “practical type” that did not allow continuation of education at higher level institutions (Kartov, 1973, p. 38; Krnet, 1978, p. 113).
- Underdeveloped higher education with only few universities (in Belgrade and its branch in Skopje, Zagreb and Ljubljana), within which, in the academic year 1938/39, existed 26 faculties with 16 978 students (Kamberski, 1994, p. 18).

The educational system in Yugoslavia reflected and deepened the social inequality. Excluding the north-west part of the Kingdom, schools were available only for children and young people from rich families, because the attendance in all schools, except primary ones, was conditioned by paying tuition fees which, together with the rigorous entrance exams, was a selective tool for continuation of education, especially at gymnasia and faculty as elite institutions.

The educational system in Macedonia in this period was extremely undeveloped and served the denationalization and exploitation policy of the ruling regime (Damjanovski, 1985, p. 24). It had the same structure and organization as the overall system in Yugoslavia, but the situation regarding each of the three educational levels was even worse than the one in the Kingdom:

- Primary education was characterized by a poor school network, low student intake, bad school conditions, lack of teachers and overloaded classes (Jovanovic, 1983; Kamberski, 1994; Kantardziev, 2002).

- The network of the secondary schools was also scarce and corresponded to the poor economic situation in Vardar district, but also, to the ruling social and economic relations and the official Serbian policy towards Macedonian people. In 1926/27 secondary education was provided in 15 gymnasia, out of which 9 offered complete education of 8 years, and 6 were of lower range providing only the first 4 years of education (Markovic and Ivanovic, 1937, pp. 934–935). In the following years the number of both types of gymnasium decreased because of political reasons (Kartov, 1973), so at the beginning of the World War II there were only 6 left (Kamberski, 1994, p. 20). Beside these institutions, in 1938/39 there was a limited number of 4-year secondary vocational schools (only 4) and 22 lower vocational schools (mainly crafts and agriculture) that provided training of 2–3 years (Rumenov, 1961, p. 313).
- Higher education was the least developed segment of the educational system in Macedonia. The only higher education institution in the period between the two World Wars was the Faculty of Philosophy in Skopje. It was founded in 1920 as a branch of the homonymous faculty in Belgrade (Uredba o Filozofskom fakultetu u Skoplju..., 1920) with the aim to “develop the national consciousness” of “the Serbian people” in “South Serbia” (Kartov, 1973, p. 103). It started with five departments, 21 students and 9 teachers (Slankamenac, 1930), and two decades later, in the last academic year 1940/41, were enrolled 289 students who were taught in different disciplines by a significant number of well educated professors of different national background (Temkov et al., 2006, p. 22).

In the table below are presented statistical data regarding educational institutions in Macedonia at all levels at the end of the interwar period, when the educational system reached its peak.

Table 1. Number of institutions, students and teachers at all levels of education in Macedonia in the period 1938–1940

	Preschool education	Primary education	Secondary education	Higher education
<i>Institutions</i>	25	850	41	1
<i>Students/children</i>	1611	95010	12605	289
<i>Teachers</i>	25	1561	457	N/A

Sources: Osnovni statisticki podaci o razvoju i stanju skolstva u FNRJ, 1957; Jovanovic, 1983; Rumenov, 1961; Slankamenac, 1930, Temkov et al., 2006.

As a result of the poor conditions for educational work, and consequently, the large number of illiterate population, in Macedonia, as well as in the entire Kingdom, great attention was given to various forms of “national enlightenment”. Their implementation was meant to create a movement for increasing the educational and cultural level of the Macedonian people, but at the same time to contribute to their assimilation and development of a Serbian national consciousness. Usually teachers (active or retired) and university students were engaged

in organizing and delivering courses for illiterate adults, in opening libraries and reading rooms, giving lectures for promotion of health and agriculture or for strengthening the national spirit during the national holidays (Kantardziev, 2002, p. 471). However, despite the government efforts, insignificant results regarding reduction of literacy were achieved, mainly because of disinterest of Macedonian population to be taught in Serbian and not in their mother tongue. Therefore the percentage of illiterate adults in most administrative units in Vardar Macedonia during the twenty-year period remained the same (Jovanovic, 1983, p. 276).

### Primary school network

As a result of the wars that took place in Macedonia in the period from 1912 to 1918, the school network in Vardar Banovina at the end of the World War I was almost completely destroyed. The policy makers at that time faced a severe lack of school buildings, school furniture and equipment, textbooks and other teaching materials, as well as of qualified teachers (Kantardziev, 2002, p. 398). However, they did not show much interest and concern to improve the poor educational situation in this region. Therefore, in the school year 1918/19 only 381 primary schools of 4-year duration existed in Macedonia (Jovanovic, 1983, p. 303). The situation was slightly improving in the following period of twenty years, although with a slow pace and with occasional decline in development. The following statistical data show the process of spreading of the primary school network in Macedonia during the interwar period:

Table 2. Primary education in Macedonia in the period 1918–1939<sup>1</sup>

School year	No. of primary schools	No. of students	No. of teachers	Teacher-student ratio
<b>1918/19</b>	381	27214	591	1:46,04
<b>1928/29</b>	710 67 town schools 643 village schools	64 526	1529 67,16% males 32,84% females	1:42,2
		59 882 dropout 7,8%		
<b>1939/40</b>	850	95 010	1561	1:60,86

It is evident that the number of schools through the years was increasing and that there was a constant grow of student population, approximately 50% in each of the two decade period. The primary school network had expanded especially in the first decade after the war, although there were years (for example 1923/24) when significant number of schools was closed particularly in the less developed eastern parts of Macedonia (Ibidem, p. 195). That

<sup>1</sup> The statistical data, especially regarding the number of primary schools, are slightly different in different sources. For the school year 1918/19 and 1928/29 data in the table are taken from the comprehensive research of Marija Jovanovic (1983), while the others refer to Osnovni statisticki podaci o razvoju i stanju skolstva u FNRJ (1957).

reveals the special educational policy that was implemented in this part of Macedonia, but also points out to the ruined school buildings, poor working and hygiene conditions in schools, as well as lack of teaching staff and the mistrust of the government to engage teachers of Macedonian origin. During the period 1918–1929 there was also an increase in the number of village schools and domination of mixed schools while the number of schools for boys decreased, and for girls remained the same (Ibidem, p. 196).

The political interest for opening of new schools in Vardar Banovina was motivated primarily by “national reasons”, because schools were the most effective means for the implementation of the policy of denationalization and assimilation of Macedonians (Kantardziev, 2002, p. 449). In an article published in 1926 in the newspaper “Our Old Serbia” issued by the radicals from “South Serbia”, it is written: “Enlarging the school network in South Serbia is done and will be done primarily due to national reasons, state interest and in order to enhance the development of the national consciousness in these parts” (Ibidem, p. 450). Still, the existing schools were not enough to satisfy the educational needs of the population in Macedonia. Due to the large number of destroyed and damaged schools during the Balkan Wars and the World War I, the state invested more financial resources in Vardar Macedonia compared to the other administrative parts of the Kingdom (Ibidem, p. 449). However, these funds were not enough, so the district and municipalities had to participate financially in the construction of new schools, supported by the local population’s free work and constructing materials.

Almost all primary schools in Macedonia were state schools of 4-year duration. Only small number of them was private and in those schools the teaching was carried out in French and Russian<sup>2</sup>. In some places where the Turkish population was dominant, religious communities at the mosques organized private schools for children of Muslim religion in which teaching had purely religious character.

### **Student intake and structure**

Primary education in Macedonia lasted for four years and it was compulsory. In 1929 a law was passed requiring eight years of primary schooling to be introduced in order to unify the school system in Yugoslavia, but practically it had never been implemented in Vardar region. Even 4-year schooling was difficult to achieve. As an illustration, in the dawn of the World War II hardly 50% of the school-age population in Yugoslavia at the age between 7 and 11 years was enrolled in 4 year primary education (Potkonjak, 1977, p. 23, Krneta, 1963, p. 128), and the percentage was almost the same in Macedonia – 46,2% (Osnovni statisticki podaci o razvoju i stanju školstva u FNR Jugoslaviji, 1957, p. 7). There are several reasons for this situation. Many villages, especially in the eastern part of Macedonia did not have schools so the children were not enrolled in the system of compulsory education. Many children, mainly from rural areas, left the schools before they had finished, as early as the second or third grade, and dropout was particularly pronounced in girls. Besides that, a large number

---

<sup>2</sup> Arhiv na Makedonija- Skopje. Fond: Ministerstvo za narodna prosveta na NR Makedonija, k. 73 (unprocessed archive material).

of children of Macedonian, Albanian and Turkish nationality were not enrolled in primary schools, because their parents did not allow them to attend Serbian schools. As a result, a large percentage of the population in Macedonia remained illiterate. According to some statistical data, in 1936, 75% of the population in Macedonia, aged above 12 years, was illiterate (Kantardziev, 2002, p. 450). This percentage was even higher among Albanians and Turks living in Macedonia. In addition, for those who completed the 4-year primary school, almost no conditions were created to continue education for four more years, although 8-year compulsory education was stipulated by the Law of 1929.

The majority of the students in the primary schools in Vardar Macedonia, according to their nationality, were Macedonians, but they were all registered as Serbs. Not even in one school supervisor's report from that period on the number of students in any school environments, the name Macedonian existed. For example, the ethnic structure of the student population in the statistical review for the school year 1924/25 shows that out of a total of 42 341 enrolled students, 36 879 (84,12%) were Serbs, 16 (0,03%) were Croats, 2 Slovenians, 5061 (11,4%) Turks, 1046 (2,36%) Albanians, 251 (0,6%) Muslims, 726 (1,74%) Jews, 5 Russians and 2 Czechs (Godisni izvestai na okoliskite ucilisni nadzornici za ucebnata 1923/24 godina). In fact, Macedonian students were given a Serbian identity that was recorded in their birth and school certificates in which their birth names and surnames were changed. An example of these documents is given in the picture below:



Picture 1. A certificate for completing 4<sup>th</sup> grade of primary school, issued in 1933 from a public primary school in Debar, a city in the western part of Macedonia<sup>3</sup>.

All information in the certificate is given in two languages, Serbian and Croatian, and is written in two corresponding alphabets, Cyrillic and Latin, while the language of information written in hand is Serbian. The student to whom the document was given was Macedonian, born in the family of Macedonians. However, it did not contain his birth name

<sup>3</sup> The certificate belongs to the author's private collection of family documents.

and surname, but their Serbian version. The name and surname of student's father in the certificate were changed and given a Serbian adaptation, too. The process of national oppression of Macedonians occurred not only in the Kingdom of Yugoslavia at that time, but also in the parts of Macedonia that were annexed by Bulgaria and Greece: they were registered as Bulgarians or Greek and given Bulgarian or Greek names and surnames, and they learned in schools in Bulgarian or Greek language (Kantardziev, 2002, pp. 475–497).

Regarding the social structure of the student population and considering the fact that Vardar Macedonia was a predominantly agricultural region, majority of the pupils was children whose parents were farmers, fewer of them were coming from families of tradesmen, craftsmen and workers, and the smallest number of students had families of clerks and intellectuals. Since the school year 1928/29, as a result of a certain economic development of the population in Macedonia and in the Kingdom, the social structure of the population changed, which caused a decrease in the number of students from families of tradesmen, craftsmen and workers.

### **Teacher's structure and qualifications**

One of the biggest problems in the interwar Macedonia that impeded more intensive development of education was the lack of qualified teachers. Compared to other regions in Yugoslavia, Vardar Banovina was the most neglected in terms of number of teacher schools, number of students enrolled in them and the average number of students per 1000 inhabitants. According to the data, in 1939 there was a lack of 289 teachers in Macedonia, and in 1940/41 even 500 teacher's places were empty, while more than 250 primary schools did not work at all (Kartov, 1973, p. 67). Regarding the already given statistical data (Table 1), there were 591 teachers in the first school year after the war, and they were distributed in 381 primary school in the seven administrative units of Vardar Macedonia (Stojakovic, 1923, p. 554–555). Some authors gave estimation that in Vardar Macedonia until 1922/23 there was a shortage of at least 500 teachers (Markovic and Ivanovic, 1937, p. 943). In the first decade of the interwar period the number of teachers gradually increased, along with the number of schools, and in 1928/29 it reached 1529, which means that one teacher came to 545 inhabitants (Jovanovic, 1983, p. 203). However, the increase in the number of primary school and students in the following decade (1928–1939) was not accompanied with the increase in the number of teachers, because there were only 32 new employed teachers. This situation caused a significant change in the teacher-student ratio – from 1: 42,2% in 1928/29 to 1: 60,9% in 1939/40 (Osnovni statisticki podaci..., 1957) and stressed even more the shortage of teachers.

Half of the primary school teachers, mainly in the cities, worked with one class only, while the other half with more classes, usually from two to four. Although the Law on Public Schools of 1921 prescribed that one teacher could work with up to four classes (Zbornik zakona..., 1921, knj. I), in practice there were teachers who worked with five and six classes. Regarding this situation, no measures were taken, so the number of these teachers increased year by year (Jovanovic, 1983, p. 205).

To satisfy the need for teachers the educational authorities had to engage, although unwillingly, Macedonian teachers that already had worked in Macedonia before the World War I, but were educated in Exarchate schools in Bulgarian national spirit<sup>4</sup>. The government doubted these teachers would consistently implement Serbian national policy in Vardar Macedonia, because in the postwar period it was still constantly exposed to the aspirations and pretensions of Bulgarian propaganda. Therefore, prior to their appointment as Serbian teachers in Vardar Macedonia, they had to attend courses to get acquainted with Serbian national history and culture, and to work for several years in schools in Serbia in order to learn Serbian language. In that way, they would become capable to “reborn Macedonian nation” in Serbian national spirit, and to contribute to “serbianisation of amorphous and non-national mass in Macedonia” (Jovanovic, 1983, p. 118). Nevertheless, they were often considered not reliable teachers and were sent in the northern parts of Serbia to be “reeducated”, or they were early retired or dismissed from teaching job.

The teachers’ gender structure changed during the years in favor of female teachers. At the beginning, teaching was a dominantly male profession, but the men’s interest weakened, because teachers were less paid compared to other professions, they had more difficult and very bad conditions for work, they were constantly transferred from one place to another, often outside of Macedonia, and they suffered the measures of the policy of denationalization (Ibidem, p. 204).

In the official documents from the period 1922–1929 is written that about 90% of the teachers were Serbs. However, among those registered as Serbs there were also Macedonian teachers who were strictly forbidden to declare their Macedonian nationality. From other nations, Croats, Turks, Albanians, Russians and Jews were represented to a lesser extent (Ibidem, pp. 205–206).

The qualification structure of teachers on a formal level was satisfactory, as most of them had secondary school diploma from teacher school, gymnasium or seminary. According to available statistics, in the school year 1928/29, 85,35% of the total number of 1529 teachers had finished secondary school for teachers, 3,40% gymnasium, 3,86% seminary and 7,39% are others (Godisni izvestai..., 1928/29).

In this period there were only two secondary schools for teachers, and one was open only for few years (1922/23–1928/29). The other, and for a long period the only one, was founded in Skopje in 1910 as a three year boarding school for teacher training. During the next two decades the duration of teacher education in this school gradually expanded to 4 and 5 years in order to raise the professional competences of the future teachers. The school was mixed, although boys and girls studied in separate classes and lived in separate sections of the school dormitory. Most of the students were children from poor families who paid the scholarship, but the poorest students who had shown excellent or very good results had free

---

<sup>4</sup> Bulgarian Exarchate is a church organization that implemented the Bulgarian national and educational policy in parts of Macedonia in the period 1870–1918 (Kamberski, 1979). It was a governmental instrument for spreading Bulgarian propaganda in Macedonia through the educational work in the schools that were open with the aim “to educate students in Bulgarian national spirit and in Bulgarian language” (Kantardziev, 2002, p. 352).

accommodation and food in the school. More than 40% of the students were from Macedonia, but they were all registered as Serbs, Croats or Slovenians. The other 60% of the students were from the other parts of the Kingdom, especially from South Serbia, Kosovo and Metohija (Jovanovic, 1983).

The first generations of teachers that came out of this school were not well prepared for the teaching job because of the insufficient educational background of their teachers. Majority of them had secondary education, and only few of them had a university degree and usually were part-time professors at the Faculty of Philosophy in Skopje, which at that time was the only higher education institution in Macedonia. However, the teacher qualification structure improved throughout the years, so that the number of unqualified teachers that in the first years after the war amounted to 55% gradually decreased to 48% in 1923/24 and to 38% in 1928/29 (Markovic and Ivanovic, 1937, p. 942).

All secondary schools for teachers in Yugoslavia, including the one in Skopje, implemented the same curriculum that was adopted in 1931 (Table 3):

Table 3. Curriculum of secondary schools for teachers from 1931

Subjects	Year				
	I	II	III	IV	V
Psychology with logic	/	/	4	/	/
General pedagogy	/	/	/	4	/
History of pedagogy	/	/	/	/	2
Teaching methodology	/	/	/	2	2
School work/practice	/	/	/	4	6
School organization and administration	/	/	/	/	1
People's economy and foundations of sociology	/	/	/	/	2
Religious education	2	2	2	2	2
Folk language	4	4	3	3	3
Foreign language	3	3	3	3	2
History	2	2	2	3	2
Geography	2	2	2	/	1
Knowledge of nature	3	2	2	2	/
Chemistry with technology	2	2	/	/	/
Physics	3	3	3	2	/
Mathematics	3	3	3	2	/
Hygiene	/	/	/	/	2
Agricultural economy and household	2	2	2	/	/
Singing	1	1	1	1	1
Playing instruments	2	2	1	1	/
Manual work	2	2	2	/	/
Gymnastics	2	2	2	2	2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>28</b>

Source: Frankovic, 1958, p. 340.

As in other schools in Yugoslavia, the main attention in the teacher school in Skopje was given to the “national” subjects (Serbian language and literature, history and geography) that aimed at students’ ideological education, and to the pedagogical subjects (general pedagogy, history of pedagogy and teaching methodology) that were in function of their theoretical and practical preparation for the teaching job. The latter subjects were studied in the last two years, and among them, school practice was represented with the largest number of classes.

The teacher school in Skopje had a rich library with the most significant works of Yugoslav and world writers, as well as with scientific literature, particularly in the field of pedagogy and psychology. The school also had a developed network of extra curricular and out-of-school activities, such as literature and drama club, choir, sports games and competitions, excursions etc. In the second half of the 1930s, within the school operated an illegal organization of the Union of the Communist Youth of Yugoslavia (Savez komunisticke omladine Jugoslavije-SKOJ), which had continuous contacts with the students from the Faculty of Philosophy in Skopje who have been supplying their younger colleagues with the Marxist literature. Being actively involved in the communist struggle to enlighten the Macedonian people for their national and social rights, many of the students of the teacher school in Skopje were excluded from school without having right to continue their education at other teacher schools in the country.

### **Teaching process**

Primary school teaching in Macedonia took place in very bad physical and hygienic conditions. That was often emphasized in the reports of the school supervisors (Jovanovic, 1983, p. 199), on the basis of which they asked for more investments for improving the school conditions. The situation became better in some way with the construction of new schools, but the old schools operated in the same inadequate conditions for years.

The physical space of the schools was limited. During the whole interwar period the number of classrooms was hardly twice the number of schools, which means that most of the schools had only two classrooms. The equipment in the schools was more than poor and through the years the situation only got worse. Primary schools lacked everything: desks, chairs, boards, tables, books, teaching aids, so the teaching process was conducted in a primitive way.

The teaching in the primary schools in Vardar Macedonia was carried out in the official language of the Kingdom, that is the Serbo-Croatian-Slovenian language, and in small number of schools in Turkish language or in both Serbo-Croatian and Turkish (Stojakovic, 1924, pp. 370–371; Obradovic, 1925, pp. 125–141). The policy of the Serbian ruling regime in Vardar Macedonia aimed at abolishing schools with instruction in any other language other than Serbian. However, the Turkish population was giving a strong resistance and they even succeeded in 1928/29 to increase the number of schools in which teaching was delivered both in Turkish and Serbo-Croatian, from 1 to 59 (Jovanovic, 1983, p. 202). The Macedonian language was denied and unrecognized for a separate language by the Kingdom and therefore it was forbidden in schools. However, outside those spheres where Serbian was compulsory, Macedonian was used, although to limited extent. It was sporadically used as a written

language in illegal papers and communist publications, newspaper articles, private correspondence, as well as in the theatre, and towards the end of the 1930s it made its way into ever more public areas (Boskovska, 2017, pp. 264–269). It is worth mentioning that in 1928, the Balkan Committee in London, on the basis of the report on the situation in Vardar Macedonia, filled a petition to the Council of the League of nations, with a request Macedonian to be a language of instruction in primary schools (Katardziev, 1999, pp. 9–15). However, as a result of the strong resistance and pressure of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, as well as of Bulgaria, the initiative was not accepted.

The schools in Vardar Macedonia implemented the same curriculum as the primary schools in Serbia. In the first years after the war, primary schools did not follow a single curriculum. The curriculum for all elementary schools on the territory of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes was adopted in 1926, and included the subjects: religious science, Serbo-Croatian-Slovenian language, initial real teaching, geography, history of Serbs, Croats and Slovenes, calculation with geometric shapes, knowledge of nature, drawing, handwriting, manual work for men and women, singing, and gymnastics and children’s games (Frankovic, 1958, p. 311). A new revised curriculum for all primary schools in Yugoslavia was adopted in 1933 and it introduced minor changes in some of the subjects.

Table 4. Curriculum implemented in primary schools in Macedonia since 1926

Subjects	Grade				Total no of hours
	I	II	III	IV	
Religious education	2	2	2	2	8
Serbian language with reading	8	8	6	6	28
Geography with Serbian history	/	/	3	4	7
Calculation with geometric shapes	4	4	4	4	16
Knowledge of nature with agricultural lessons in schools for boys and with lessons for housewives in schools for girls	/	/	3	3	6
Drawing and calligraphy	2	2	2	2	8
Manual work	2	2	2	2	8
Singing	2	2	2	2	8
Gymnastics and children’s games	2	2	2	2	8
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>97</b>

Source: Jovanovic, 1983, p. 300

The primary task of the primary school was to develop oral and written expression among the students and to make them acquire elementary knowledge in the field of science, nature and society. At the same time, the aim was through the teaching of all subjects, and especially of the so-called national subjects (Serbian language and literature, history and geography) to cultivate in students the spirit of “integral Yugoslavism” and the loyalty to the unitary and centralist state (Kantardziev, 2002, p. 445).

The religious education had a central place in teaching in all types of schools. The teaching began and ended with a prayer, and on Sundays and holidays students were obliged to attend the church services, while twice a year to take a communion. The teaching of general history was reduced to the chronological presentation of events and the glorification of the rulers and their works. In the teaching of natural sciences, the students were careful not to acquire a materialistic understanding of nature.

The influence of the new educational movements that were spreading in the more developed countries in Europe, was felt in Yugoslavia in the 1930s, too, and as in the previous period, many practical and theoretical attempts were made to reform the old school with dogmatic instruction and with authoritarian relations and to create a new, modern school, in which the implementation of new teaching methodology would increase the quality of teaching. However, the conditions of the monarchical dictatorship and the educational policy of the ruling class were not supportive for the progressive educational workers of the “working school”, “active school” or “new school”. The government was interested only in creating a coherent school organization and management throughout the country that will impose a unitary educational system, but not in radical reorganization, democratization and modernization of the school system (Kantardziev, 2002, p. 406, 447). Therefore, the process of teaching in Macedonian primary schools was still determined by Herbart’s universal scheme of teaching (Ibidem, p. 463).

### **Conclusion**

The historical path of Macedonian education is specific and very difficult, and it is closely connected to the history of Macedonian people and their centuries-long struggle for national, social and cultural liberation. The period between the two world wars was, certainly, one of the most heavy-going parts of that historical pathway, having in mind that Macedonians were divided in three different states and forced to change their identity and to learn in schools in foreign language. Macedonian educational legacy of the second half of the 19<sup>th</sup> century that was created with great sacrifices by the numerous representatives of the movement of National enlightenment, after the World War I had been eliminated, and the achievements of the long-term struggle of previous generations of Macedonian teachers (Macedonian schools, first textbooks written in Macedonian language, new school organization, innovative teaching methodology) had been wiped out. What remained in the Yugoslav part of Macedonia were the poor school infrastructure and an enormous illiterate population, issues in which the new regime did not have political interest to take more serious steps that would improve the extremely unfavorable educational situation. Therefore, the education in Macedonia in the interwar period deteriorated compared to the previous historical stage. Educational system was a damaged copy of the overall system in Yugoslavia and for twenty years it remained undemocratic and undeveloped. Yet, accumulated repressions, injustice and restrictions to which Macedonians were exposed led to their organized resistance that opened a new chapter in the Macedonian history and education: “The terrible oppression of the Macedonians was not able to break their fighting spirit and

to impose them permanently a foreign national consciousness and name” (Istorija na makedonskiot narod, 1969, p. 45). In the following years (1941–1945) they took a part in the National Liberation War together with other Yugoslav nations and nationalities, and fought not only for their liberation from the fascist occupation, but at the same time for national and social freedom, for new economic and political relations and for a national and democratic system of education.

### Archival Sources

Arhiv na Makedonija-Skopje. Fond: Ministerstvo za narodna prosveta na NR Makedonija, k. 73. Makedonija-Skopje. Unprocessed archive material.

### Bibliography

APOSTOLSKI, Mihajlo, ed., 1969. *Istorija na makedonskiot narod*. Kniga 3. Skopje: Institut za nacionalna istorija.

APOSTOLSKI, Mihajlo, 1984. Organizaciona struktura obrazovanja i skolstva u NOR-u i Revoluciji u Makedoniji. In: POPOV, Cedomir, ed. *Prosveta i skolstvo u Narodnooslobodilackom ratu i Revoluciji naroda i narodnosti u Jugoslaviji: radovi sa naucnog skupa*. Novi Sad: Savet Akademija nauka i umetnosti SFRJ, pp. 57–62.

BEZDANOV, Stevan and NIKOLIC, Milenko, 1978. *Obrazovanje u Vojvodini izmedu proslosti i buducnosti*. Novi Sad: Centar PK SKV za političke studije i marksističko obrazovanje.

BOŠKOVSKA, Nada, 2017. *Yugoslavia and Macedonia before Tito: Between repression and integration*. London, New York: I.B.Tauris. ISBN 978-1-78453-338-0.

DAMJANOVSKI, Anatoli, 1985. Cetirieset godini sloboden razvitok na vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija. *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija: 1943–1983*. Skopje: Prosvetno delo.

*Godisni izvestai na okoliskite ucilisni nadzornici za ucebnata 1923/24 godina*. A.J.66-O.N.

*Godisni izvestai na okoliskite ucilisni nadzornici za ucebnata 1928/29 godina*. A.J.66-O.N.

JOVANOVIĆ, Marija, 1983. *Prosvetno-politickite priliki vo Vardarska Makedonija (1918–1929)*. Skopje: NIO Studentski zbor.

KAMBERSKI, Kiro, 1979. *Prosvetno-školska politika Bugarske Egzarhije u Makedoniji (1870–1903)*. Beograd. Magistarski rad. Filozofski fakultet-Beograd.

KAMBERSKI, Kiro, 1994. *Od bukvar do univerzitet*. Skopje: Prosvetno delo.

KANTARDZIEV, Risto, 2002. *Istorija na obrazovanieto i prosvetata vo Makedonija*. Skopje: Prosvetno delo. ISBN 9989-0-0186-3.

KARTOV, Vlado, 1973. *Kulturno prosvetnata politika na vladeackite rezimi na Jugoslavija vo periodot megu dvete svetski vojni*. Skopje. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet-Skopje.

KATARDZIEV, Ivan, 1999. Pocituvanjeto na kulturno-nacionalnite prava na makedonskiot narod vo Kralstvoto Jugoslavija pred ON. In: VELJANOVSKI, Novica, ACKOSKA, Violeta,

- DAVITKOVSKI, Borce, eds. *Makedoncite i Slovincite vo Jugoslavija*. Skopje: Institut za nacionalna istorija, Ljubljana: Institut za nauka pri Filozofskiot fakultet vo Ljubljana, pp. 9–15. ISBN 961-2270-47-3.
- KRNETA, Ljubomir, 1978. *Pedagogija*. Beograd: Naucna knjiga.
- KRNETA, Ljubomir, 1963. *Jedinstvena skola*. Beograd: Zavod za izdavanje udzbenika SR Srbije.
- LAZAROV, Lazar, 1988. *Opstetsveno-ekonomskiot razvoj na NR Makedonija*. Skopje: INI.
- MARKOVIC, Svetozar and IVANOVIC, Jakov, 1937. *Skolstvo Juzne Srbije od 1912–1937. Spomenica dvadesetpetogodisnjice oslobodenja Juzne Srbije 1912–1937*. Skoplje, pp. 929–939.
- OBRADOVIC, Dragomir, 1925. *Prosvetne prilike u Juznoj Srbiji*. Skoplje i Juzna Srbija. Beograd.
- OGRIZOVIC, Mihajlo, 1976. *Razvitak skolstva i pedagogije od 1918 do 1941. Zbornik za historiju skolstva i prosvete*. Vol. 10, p. 9–24.
- Osnovni statisticki podaci o razvoju i stanju skolstva u FNR Jugoslaviji*, 1957. Beograd.
- POTKONJAK, Nikola, 1977. *Od etatisticke ka samoupravnoj socijalistickoj osnovnoj skoli*. Beograd: Prosveta.
- POTKONJAK, Nikola, 1980. *Sistem vaspitanja i obrazovanja u Jugoslaviji*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- FRANKOVIC, Dragutin, 1958. *Povijest skolstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagosko-knjizevni zbor.
- RUMENOV, Boro, 1961. *Razvojot i razvojnite tendencii na srednoto skolstvo vo NR Makedonija. Prosvetno delo*. Br. 5–6, p.313.
- SLANKAMENAC, Prvos, 1930. *Filozofski fakultet u Skoplju 1920–1930. Godisnjak Filozofskog fakulteta u Skoplju*. Br.1.
- STOJAKOVIC, Svetozar, 1924. *Narodne osnovne skole u Srbiji, Crnoj Gori i Vojvodini skolske godine 1922/23. Prosvetni glasnik*. Br. 6 i 7, pp. 358–374.
- STOJAKOVIC, Svetozar, 1923. *Osnovne skole, njihovi nastavnici i djaci u Crnoj Gori i Vojvodini 1921–22 god. Prosvetni glasnik*. Br. 9, pp. 554–562.
- TEMKOV, Kiril et al., 2006. *Filozofski fakultet vo Skopje: 1920–1946–2006*. Skopje: Filozofski fakultet. ISBN.
- Uredba o Filozofskom fakultetu u Skoplju i Pravnom fakultetu u Subotici, Sluzbene novine br.27 od 7. 12. 1920, 1920.*
- Zbornik zakona i vaznijih odluka i naredaba Odeljenja za osnovnu nastavu i narodno prosveticvanje Ministarstva Prosvete u 1918/19 i 1919/1920 skolskoj godini, 1921*. Beograd, kn. 1.

# Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina

Snježana ŠUŠNJARA

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 31 January  
2019

Accepted 7 April 2019  
Available online 25  
August 2019

---

### *Keywords:*

private female schools,  
interwar period, Bosnia  
and Herzegovina, female  
teachers, sisters

---

S. Šušnjara

University of Sarajevo •  
Faculty of Philosophy •  
Franje Račkog 1  
71000 Sarajevo •  
Bosnia and Herzegovina •  
ssusnjara@yahoo.com

---

## ABSTRACT

---

### *Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina*

Before the World War I, during the Austrian-Hungarian period of ruling in Bosnia and Herzegovina, female children were educated in schools for girls or in mixed schools. I would like to present private female schools led by the Catholic female order Daughters of God's Love who arrived to Bosnia and Herzegovina after the Ottoman period. These schools flourished in the Austrian-Hungarian period attempting to educate female children no matter of their religious background. The quality of schools was on a high level and their students became excellent teachers. However, between the two world wars, the authority from Belgrade did everything to prevent activities of these schools. After World War II, the schools' buildings and convict were closed and their properties were taken by the newly founded state of Yugoslavia led by the Communist regime.

## Introduction

The solid initiatives were made concerning private schooling in Bosnia and Herzegovina during the Austrian-Hungary governing in this country. The network of private schools started to function through the brave activities of several female catholic orders that arrived to Bosnia and Herzegovina at that period of time. They also established 11 higher female schools and several vocational schools. The special impact was given by the Private Female Teacher School (1882–1945) in Sarajevo, led by the Catholic female order Daughters of God's love. This was the first regular teacher school with the professional teaching staff and equipped classrooms. The first state male teacher school was opened later, in 1886 in Sarajevo. On the other side, the first female state teacher school was established in Sarajevo, in 1911 (Vukšić, 2003, p. 301). In the period between the two world wars these schools continued to work with some difficulties promoted by the new authority. This paper deals with the educational efforts of the Catholic female order Daughters of God's love. They did a lot for the education of female children in Bosnia and Herzegovina regardless their faith or social background. Their attempt to teach professionally and support local population in their common activities was priceless. They are still present in Bosnia and Herzegovina promoting the same aim,

supporting those who are in need and encourage young generations in their searching for a better education.

### **Formation of the order Daughters of God's Love**

The Catholic female order Daughters of God's Love was founded by Francisca Lechner who was very skillful teacher from Germany. During the period of industrialization, which brought social and economic turbulences in Europe, a large number of girls from villages decided to go to cities with the intention of finding a job, and escaping famine and misery. They usually worked in factories or as servants in the rich families. Francisca Lechner noticed that these young and naive girls were usually exposed to various temptation and dangerous situation. Looking the social situation in general she found herself thinking that something should be done to facilitate the position of these girls. She was not satisfied with her teacher profession anymore, feeling that her mission was somewhere else. Her spiritual life looked for new challenges and she devoted her life to God. She left Germany and went to Vienna where she found misery and poverty among common people, especially young female population as it was in Germany. She decided to establish a Catholic female order with a main mission – supporting those who were in need. Therefore, in 1868 she got permission to establish a new Catholic female order under the name Daughters of God's love (Caratan and Mutić, 1982, pp. 11–12). She accepted and applied the rules of St. Augustine and made the Constitutions for the Order underlining that the aim of sisters' mission would be: *upbringing and education of female youth from poor families and complete care for young female servants* (Ibidem, p. 12).

At first, she founded Maria's Institute in Vienna, a home for female servants, where they could live, take a rest or get spiritual and health care. Sisters were in charge to ensure a basic education for them. They taught them how to deal with a domestic work. This female order also took care for old and sick female servants in the Exile house that they founded in the Vienna's suburb. All their services were free of charge (room, instruction, food and clothes). They lived and functioned by the Providence. The founder Lechner kept repeating: *the real poverty is the best guardian of a good monastery life* (Ibidem, p. 12). As the life of common people became very difficult everywhere, sisters found themselves in a position to spread their activities to other countries. Therefore, they opened their houses for those in need in Low Austria (1868), Silesia and Moravia (1870), Hungary (1871), Czech (1874), Carinthia (1880, and Galicia (1885). As their mission was to support those who were in need, uneducated, poor and without hope, they did not hesitate to come to Bosnian 1882 and to face problematic and complex situation in this country (Ibidem, p. 12). When they arrived to Bosnia the bishop Stadler welcomed them together with his congregation and he supported their work.

The Catholic female order Daughters of God's Love arrived to Bosnia and Herzegovina in 1882, in a time of the Austrian-Hungarian governing. The majority of BiH population was illiterate and lived in very poor and primitive conditions. They started their educational mission very soon and were supported by the church and the state authority. They

immediately realized how difficult situation was in education and they were not frightened with the number of illiterate people, especially female population. In order to do their mission properly they needed to find a place for their activities. After negotiations with the authority, church and private donators, they succeeded to buy a land, and to construct a modern building. They called it St. Joseph Institute. This building was their home, but also a place for education and humanitarian activities that they promoted (Ibidem, p. 28).

### **Elementary school for girls**

Therefore, sisters first opened elementary school for girls at St. Joseph Institute in 1882. Parents expressed the great interest for this school and they eagerly sent their children to be educated in this institution. At start 53 girls (Catholic and Orthodox) were registered at school. Muslim girls also came to school but only to learn broidery and sewing. As the school became well-known among Bosnian-Herzegovina's population and abroad, the great interest prevailed for this school and the number of children increased rapidly every year. Classes were combined until 1888. The first and second grade students attended teaching process jointly; third and fourth equally. When the number of pupils increased the classes were divided in accordance to pupils' age. Good quality of school work, professional attitudes of teachers and practical results were recognized by parents who wanted their male children to attend this particular school as well. This was approved and the boys started to attend school from 1889. Teaching process was realized separately in two lines, in local and German language. This school also served as a rehearsal place for students of female teacher school to train their teaching skills and to make a practical presentation of their work. There was also a kindergarten for pre-school children nearby this school led by sisters who were qualified for this sort of education. Furthermore, this presented an opportunity to the students for practical learning and training with pre-school children (Ibidem, p. 46).

The first female professional teachers arrived from Zagreb and they were there for the period 1882–1887. Later on, a satisfying number of sisters finished the Female Teacher School opened in 1884 at St. Joseph Institute and they replaced those who arrived from other parts of the Monarchy. Opposite to teachers from the state elementary education who became state employees receiving a state salary, sisters were not paid for their work. However, they were obliged to provide necessary qualification for the particular level of education (elementary or secondary). Therefore, education in this school was cheaper than in the state elementary schools. The quality of teaching and education was on a great level. Curriculum was the same as in the state elementary schools. The school board used to organize excursion for children in accordance to the teaching plan and program. Every year, educational inspector appointed by the Ministry used to come and check the procedure of school functioning and quality of teachers' work. The reports were very positive with a recommendation that this good practice should be continued. They commented that female teachers, in this case, sisters, were an example of good manners, morality, tenderness and patience (Ibidem, p. 46).

### **Higher school for girls**

The immense innovations brought by the Austrian-Hungarian authority in Bosnia and Herzegovina were higher schools for girls. These schools did not deal only with theoretical and practical education, but also with spiritual life of children. As Truhelka, teacher in the state higher school for girls, commented that working on spiritual life of children was a good tool for making vigorous, honest and strong character (Pećnik, 1998). In 1883, sisters opened higher school for girls with Croatian and German classes. They also opened higher school for girls at the Institute of St. Augustine in Sarajevo (1893) and one in Tuzla (1888) (Vukšić, 2003, p. 301). Curriculum was the same as it was in state higher schools for girls. Teachers in Higher School for girls were qualified sisters who were permitted to work by the actual educational authorities. Female students were taught how to deal with domestic work (sewing, cooking, preparing laundry...), how to balance their own needs and economic status of their family (Šušnjara, 2017a, p. 63). “This was not a reproduction of similar schools from other countries, but specifically planned and organized institutions for education of young women from middle class” (Dlustuš, 1909, p. 103). The main goal of these schools was to prepare girls to be good housekeepers, wives and mothers as the first educators of their children. Curriculum of these schools included subjects that were in accordance with public expectations for women and her role in family (Šušnjara, 2017a, p. 63). Dlustuš also emphasized that these schools prepared girls to be useful in their families but also to be practical with their own ideas that could be beneficial to them in possible future independent career, especially for those who came from poorer families (1897, p. 572). Thus, the girls got general education in the school in accordance to their class background.

Due to actual curriculum the school management organized school excursions several times during a school year. For the start, students made a tour around Sarajevo visiting cultural and historical places of the city. They also visited factories and craft stores in the city, went to other regions of Bosnia with rich historical findings or paid visit to museums. This school had a dormitory from 1883 for the girls from distant parts of BiH and from other part of the Monarchy. The dormitory was always fully occupied. It was noted that there were 84 students in dormitory in 1912 (Caratan and Mutić, 1982, p. 50). After the graduation students did not get particular qualification. However, they had right to continue their education in Female Teacher School only if they finished 5 year of the higher school for girls. Public recognition of these schools that came later served for their job application in professions where female labor force was welcomed such as kindergartens, hospitals, hotels, merchants, etc. (Papić, 1982, p. 121).

The Ministry of education from Belgrade published a proclamation in 1925 that higher schools for girls were due to organize final exam for their students after finishing four or eight years of education. Sisters fulfilled this obligation as they did with all others requests that new authority put before them. They succeeded to cope with constant challenge that new authority kept commending. Thus, in 1933 this school celebrated its golden jubilee in the National theatre. From documents that are kept in the Archive it is evident that 5.485 female students finished this school in the period from 1898 to 1945 (Caratan and Mutić, 1982, p. 50).

### **Private Female Teacher School**

The constant lack of teaching staff at the beginning of the Austrian-Hungarian reign enforced the authority to approve founding of Private Female Teacher School. The opening of Private three year female teacher school at St. Joseph Institute in 1884 meant a lot for the sisters' community and for local population regardless their religion. In the first year of its functioning the school registered 5 students (4 Catholics and one Orthodox). Similar to elementary school, the first female teachers came from Zagreb and they stayed there for the period 1882–1887. This school was supported by the authority because their teaching staff was educated abroad and was very competent and professional. Curriculum was adapted first in accordance to curriculum from the Monarchy, later on with curriculum of State Male Teacher School that was opened in 1886. Nevertheless some changes occurred such as: instead organ playing and economy, female students got violin playing, housework and gardening (Caratan and Mutić, 1982, p. 53). In accordance to the Organization statute for teacher schools in the Austrian-Hungarian Monarchy (Organizations statut für Lehrerbildungsanstalten) from 1874, professionalization of the teacher vocation was put on a higher level. Teacher schools offered wider general education, well organized vocational and theoretical teaching related to pedagogical, psychological, didactic, subject methods and special pedagogical contents. Practical training of future teachers was very well organized in elementary schools. This model served as a standard of teacher education in the biggest part of Europe. Its efficiency was proved with fact that it was in use for a long time even in the former Yugoslavia (Protner et al., 2012, pp. 6–7). Therefore, it is not strange that sisters promoted successfully this model of schooling and achieved very good results. Namely, after 5 years of Private Teacher school working, a satisfying number of sisters and external students finished the school and started to work as teachers in their own schools, elementary or higher. As it was the case in elementary and higher school for girls, sisters who worked in Teacher female school were not paid for their work even though they were requested to have all necessary diplomas and qualification. This was a policy of their mission and devotion to the Providence. The elementary school within the St. Joseph Institute served as a place for practical performing of teaching skills and competences as it was mentioned before.

In the beginning, female students got a final exam in their own school, that lasted until 1892. After that, the Common Ministry of Finance from Vienna ordered that final exam must be held in Male Teacher School before the commission made by professors of that particular school. The Principal of Female Teacher School noted some irregularity of the Commission's work and she mentioned it to Ludwig von Thalloczy, who was an influential state representative in the common Ministry of Finance in Vienna. He promised to intervene in order to make a professional procedure better. His intervention resulted with a decision given by the government in Sarajevo in 1906 that the final exam should be realized before the commission whose members were professors from Male Teacher School but also sisters who worked as teachers in Female Teachers School at St. Joseph Institute. The Commission was obligated to bring common decisions about students' final results. The government proscribed

that the exam from real subjects (math, physic) needed to be held after the third grade, but Pedagogy and languages needed to be examined after the fourth grade. If they successfully passed the final exam, female students would become assistant teachers in elementary schools. After two years in this position they had to attain a final exam in written and oral form in Male Teacher School. After the exam they gained a status of an independent teacher (Caratan and Mutić, 1982, p. 55). In school year 1904/05 school counted 81 students (64 were Catholics, 13 Orthodox, 4 Jewish). The number of students increased every year. It was registered that in the years before World War II over 100 students attended this school. Papić claimed that it never happened that any confessional school from that period of time had such a number of female students from other religious (Papić, 1982, p. 124).

From the beginning of school functioning, sisters kept sending an appeal to the government asking for public recognition of the school. The authority accredited the principal of State Higher Female school Viktor Pogačnik to make a detailed inspection of school work and teaching process in the period from 25 November to 15 December 1911. Pogačnik expressed his contentment in the report regarding students' knowledge. He especially showed his satisfaction with teachers' mentoring of students during their rehearsal teaching lessons. His report was a green light for the public recognition. The State government from Sarajevo wrote an act to the Ministry in Vienna in 1912, pointing out that this school should get the public recognition due to the fact that it produced so many well trained teachers. The Ministry agreed and in 1912 the school got the right of publicity (Caratan and Mutić, 1982, p. 57). This was the first Teacher Training School with professional teachers, curriculum, school building and equipped classrooms. In order to enter this school, students had to achieve a degree from five year higher school for girls (Šušnjara, 2013b, p. 94).

The Austrian-Hungarian government treated this school with respect and students of other religious started to attend this school (Papić, 1982, p. 124). The Private Female Teacher School at St. Joseph Institute was the only local resource of female teachers that was especially needed in female elementary schools and in female classes in mixed schools until 1914 (Papić, 1972, p. 72).

All the time of this school functioning, the state authority regularly received written demands to establish a State Female Teacher School in Sarajevo. Serbian cultural association Prosvjeta was much more persistent in this request. The members of this society underlined that the country has the lack of female teachers and from this reason they were forced to send their students to Karlovac. The state authority sent a proclamation in 1906, emphasizing that there is no need for opening a State Female Teacher School because the Private Female Teacher School held by sisters was able to produce necessary teaching staff (Caratan and Mutić, 1982, p. 57). The three year Female Teacher School varied in duration of studies. Four year training was validating after 15 years and continued until 1899. After 1900 this school became five year school. Eleven female teachers, sisters, worked in this school and one priest. Teachers were educated abroad and were competent and proficient (Šušnjara, 2013b, p. 94). A principal of the school was one of the priests from the Archbishopric (Papić, 1982, p. 124).

As times go by, the state authority decided to found the state Female Teacher School in Sarajevo in 1911 and a special dormitory for the students of this school in St. Joseph Institute Sisters were in charge for these students. In comparison to students from private schools, female students from the state school got some privileges such as free schooling, school books or scholarship (Caratan and Mutić, 1982, p. 57).

### **Period between the two world wars**

Bosnia and Herzegovina was a part of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians (1918–1929) and the Kingdom of Yugoslavia (1929–1940) in the period between the two world wars. The country was in a difficult economic, cultural, educational and social position. Education was undeveloped. Hegemony and centralism prevailed in the newly founded state and this influenced educational policy as well. Inhabitants were illiterate and mostly lived in villages dealing with agriculture (Šušnjara, 2017b, pp. 762–763). The Law from 1929 proclaimed that education is mandatory for all, but situation in the terrain showed that this regulation was impossible to promote. There was a lack of school buildings especially in the rural regions. The educational reforms that were promoted in this period of time were not done gradually and with a sense for individual needs of students. One of the teachers claimed “Our schools are not school of life, lightness, warmth and intimacy. These are schools of scholastic narrowness, without colors, schools that are sterile and without spirit” (Broesler, 1926, p. 86). The state run from Belgrade manipulated with schooling system attempting to implement its ideological tendencies. Any professional or modern endeavor concerning school organization or school reform in accordance to Europe of that time was prevented. The authority had an aim to produce a new nation, Yugoslav one. Students were educated in the spirit of Yugoslav nation, devoted to the King. It was non democratic system with numerous restriction and discrimination. Therefore it did not look at confessional schools with appreciation (Šušnjara, 2017b, p. 762). The minister of education from Belgrade announced that there was a hyper production of intellectuals and that teacher schools and gymnasiums needed to be shut down (Bevanda, 2001, pp. 78–80). Thus, state mobilized its public education system and schools as instruments for the reproduction of particular interests that sustain state power. Curriculum in compulsory schooling was a common area where state pursued its goals. Therefore, education “is used – and perhaps manipulated – in an effort to create particular kind of citizens who suit the national stories and imaginations that governments and other agents hope to foster” (Staehele and Hammett, 2010, p. 668).

As data illustrated, the private female teacher school functioned without problems during the reign of the Austrian-Hungarian Monarchy. After World War I, the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians (1918–1929) was established. The new authority aspired immediately to close this school. They kept sending a range of documents with this intention, but the church authority fought against such attempts. Finally, the new authority, this time it was the Kingdom of Yugoslavia (1929–1940), brought decision that only professors were allowed to work in the Teacher schools planning that sisters would not be able to fulfill this requirement. Quite opposite, the Daughters of God’s Love decided to send their members

to Zagreb to gain accurate diploma at the Faculty of Philosophy. Unfortunately, they faced another obstacle in their attempts. The faculty accepted only students who finished gymnasium. This was additional challenge for sisters. However, they succeeded to finish all eight grades of gymnasium in Sarajevo and were accepted to the Faculty's departments of History, Geography, Slave languages, German, Math and other subjects necessary for teaching in Teacher school. In the meantime, professors from the State Teachers schools realized lectures in Private Female Teacher School. In order to realize their previous attempts, to prevent school work, the authority brought decision in 1930 that professors from the state schools were not allowed to teach in the private confessional schools (Caratan and Mutić, 1982, p. 60). General impression was that public authority wanted to close such an educational institution and to break private initiative. One of the author from that period of time commented: "Those who had power don't want school of good quality because they need masses without soul and mind in order to fulfill their own goals" (Turić, 1924, p. 19). The new regime wanted to unite educational laws in the entire Kingdom. This was not an easy process and was finally realized in 1929 by the Law of Teachers Schools. This Law announced that teacher schools should be organized as boarding school, male, female or mixed. According to it, every teacher school had to have elementary school for practical lessons of students' candidates. However, such a model was not a particular improvement in comparison with Austrian-Hungarian concept of teacher schools (Protner et al., 2012, p. 10). The Private Female Teacher School proved it with its constitution and organization. In 1932, the public recognition of the Private Female Teachers School was taken off, but thanks to prompt reaction of the church authorities this was eradicated. Furthermore, they were permitted to register only 15 students who lived in dormitory. The external students were prohibited to attain this school. Apparently, the authority kept inventing new orders and regulation limiting the number of students. It last for 15 years, but the school stayed open successfully enduring its work. In 1931, the inspector from Belgrade Vladimir Ćorović arrived to Private Female Teacher School in order to conduct the final exam process. He was satisfied with the students' knowledge and their teachers' efforts. He stated that this was one of the best schools he had ever visited. Another inspector Đoko Kovačević who was the head of Educational Department of the Royal Government said to the future teachers in his speech after their successfully accomplished final exam: "I have nothing to say only to recommend – go and educate future students implementing the way you were educated. Act as you acted here. Continue to work out as the sisters do and you will fulfill your task" (Caratan and Mutić, 1982, p. 63). In accordance to the school documents 830 female students graduated in this school in the 60 years of its existence. However, there are no documents for three school years, 1897, 1915 and 1916. Therefore, it could be concluded that the final number of graduated female students in this school was about 850. From 1937 to 1940 the Ministry of Education limited the number of sisters' candidates and external students into the first grade of this school. Each of them had to sign an agreement that they would not refer to state job (Ibidem, p. 62). Hence, the state have relied on schools to manage, control, regulate and

discipline teaching staff as subjugated citizens accustomed to national norms, values and beliefs.

### **The Course for pre-school teachers**

As it was previously mentioned, sisters opened the Course for pre-school teachers in 1913 at the Institute of St. Joseph. The course was the only one of this kind in BiH that trained future pre-school teachers. Their work was assessed as of high quality and they continued to work until 1931 when the principal of the State Teacher School in Sarajevo made phone call informing the management of St. Joseph that the Ministry of Education from Belgrade gave permission for opening the course for pre-school teachers within State Teacher School. Therefore, the course at the St. Joseph Institute had to be closed. The official announcement was published the same day in the Yugoslav newspaper in Sarajevo. Those students who attended this course were forced to go to the newly opened one or they will lose their status of students. In 1941 the Ministry of the national education from Zagreb gave permission for re-opening of the previous course and 33 candidates were registered again. In connection to this course, sisters opened kindergarten for children from 3 to 7 ages next to elementary school. There were 25–35 children in the kindergarten and qualified pre-school teachers (sisters) worked with these children. After World War II the course and kindergarten closed their doors (Caratan and Mutić, 1982, pp. 71–72).

### **The courses for merchants**

The Daughters of God's Love were very sensible for common people's problems. They thought that girls who were not able to regularly attend school should get a chance to finish it in a shorten version. Therefore, they followed an example from Austria where the courses for merchants became very popular. As they needed trained teachers for such lectures, sisters started to attend lessons from this field from the expert who used to come three times in a week to the Institute. They knew that this course would be of a great use for young girls. The course was open in 1917 in the St. Joseph Institute. It lasted three years and 56 candidates attended it. The course stopped working in 1920, after World War I (Caratan and Mutić, 1982, pp. 72–73).

It is apparent that sisters lived and acted with common people empathizing with their hard living conditions. They wanted to do something for them, especially for women. They were ready to study again and again and to make additional efforts in order to respond to the constant requests of the new authority and to be capable to teach new subjects in the best possible professional manner.

### **Female vocational school**

Female vocational school was opened in 1929 and was permitted by the Ministry of Trade and Industry from Belgrade. The teaching process was organized in accordance with the program of vocational schools. It had two preparation and three vocational classes. Teaching program enabled students to learn how to cut out and sew underwear and dresses, how

to do embroidery, and to gain soft skills in this process. Female teachers from Private High schools for girls taught in this school. The interest for this school was immense and 521 girls finished this school until 1945. There were 425 Catholic, 60 Orthodox, 31 Jew and 5 Muslim girls (Caratan and Mutić, 1982, pp. 74–75).

On May 1945, the National Government of Bosnia and Herzegovina declared liquidation of all private schools at Bosnia and Herzegovina territory (Ibidem, p. 76). This was the end of an educational era and starting of a new one with a completely new political constitution and one-party ideology that lasted until 1990.

### **Conclusion**

As it was evident from the data mentioned above, the private schools founded by Daughters of God's Love successfully operated until the end of the Austrian-Hungarian period. In period the two world wars situation drastically changed. The new state, Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenians was not so open towards private confessional schools. The capital city of the Kingdom was in Belgrade and the authority kept sending various documents with different requests for these schools. They wanted to close the Private Female Teacher School but the church authority fought against this and the school continued to work. In 1932 the new authority, this time the Kingdom of Yugoslavia, 1929–1940, proclaimed that only professors were allowed to work in teacher schools hoping to prevent functioning of Teacher female school led by sisters. Therefore, sisters had to finish gymnasium which was a precondition to become a student at the Faculty of Philosophy in Zagreb. Bosnia and Herzegovina did not have any Higher Educational Institutions at that time. Sisters successfully studied there and became professors of languages, math, history, geography and other school subjects. The fight with the new authorities lasted for 15 years (inspections from Belgrade were constant). The Private Female Teacher School functioned until the end of World War II, 60 years, when it was closed for good.

The importance of religious communities in education and upbringing was evident in this very good case that shows how God's love and human determined readiness can be powerful in their efforts to support others in order to make their life easier. Following this path, the sisters were engaged in the process of solving social problems in the new state giving opportunity to girls to be educated. By developing female education, the sisters prevented poverty and misery of young girls' possible destiny. Their readiness to study again and again in order to fulfill requirements that government constantly put before them showed their faith and eagerness to keep their schools opened. They were always ready to learn and support those in need following their founder's mission and human idea to be there for others. Apparently, their work was observed all the time of the new political authority in the period between two world wars. Situation was not encouraging for educational efforts of those who did not care about policy or regime and who looked for free and educated women ready to participate in their environment as equal members. Daughters of God's Love did not spare themselves in their holly mission – ensuring common female population life with dignity no matter of their background or faith.

## Literature

- BEVANDA, Mladen, 2001. *Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini, 1918–1941*. Sarajevo: Filozofski fakultet. ISBN 9958-625-03-2.
- BROESSLER, Kamilo, 1926. Narodni prosvjetni preporod i Vidovićevo moralno-etički pokret. *Uzgajatelj*. 3–4, 86 p.
- CARATAN, Alojzija, MUTIĆ, Božena, 1982. *Provincija Božje providnosti družbe Kćeri Božje ljubavi, 1882–1982*. Split-Zagreb: NITRO Slobodna Dalmacija, 350 p.
- DLUSTUŠ, Ljuboje, 1897. Naše državne više djevojačke škole. *Školski vjesnik*. No. 4, pp. 579–592.
- DLUSTUŠ, Ljuboje, 1909. Promjene u organizaciji školstva u Bosni i Hercegovini. *Školski vjesnik*. No. 4–5, pp. 1–16.
- PAPIĆ, Mitar, 1982. *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*. Sarajevo: Veselin Masleša, 162 p.
- PAPIĆ, Mitar, 1972. *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske okupacije (1876–1918)*. Sarajevo: Veselin Masleša, 202 p.
- PEĆNIK, Katica, 1998. Teorijsko-pedagoški pogledi i književni rad Jagode Truhelke. *Zbornik radova znanstvenog skupa "Zlatni danci", život i djelo Jagode Truhelke*. Osijek: HAZU.
- PROTNER, Edvard et al., 2012. Primerjava razvoja izobražavanja učiteljev v državah nekdanje Jugoslavije. *Šolska kronika*.
- PROTNER, Edvard et al., 2012. The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. In: NÉMETH, András, SKIERA, Ehrenhard. *Lehrerbildung in Europa? Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Lang, pp. 239–265.
- STAEHELI, Lynn. A., HAMMETT, Daniel, 2010. Educating the New National Citizen: Education, Political Subjectivity, and Divided Societies. *Citizenship Studies*. No. 14 (6), pp. 667–680.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2013a. Učiteljstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro-Ugarske. *Anali za povijest odgoja*. Vol. 12, pp. 55–74. ISSN 1330-1020.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2013b. The position of teachers in Bosnia and Herzegovina during the Austro-Hungarian Monarchy. *History of Education and Children's Literature*. No.1, pp. 85–106. ISBN 978-88-6056-357-6.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2017a. Schooling of girls in Bosnia and Herzegovina. In: *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspective (19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries)*. Cagnolati and Canales Serrano, Vol. 1. Aracne, pp. 53–94. ISBN 978-88-255-1125-3.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2017b. Vidovićevo škola za odrasle, prosvjetni fenomen u Bosni i Hercegovini između dva svjetska rata. In: *Znanstvena misao u Bosni i Hercegovini, historijski razvoj do kraja XX. stoljeća*. Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, pp. 761–777. ISBN 978-9958-11-144-0.
- TURIĆ, J., 1924. Nacrt zakona o školama za preobražavanje naroda. *Uzgajatelj*. No. 1, pp. 18–19.
- VUKŠIĆ, Tomo, 2003. Pogled na katoličko školstvo u Bosni i Hercegovini u XX. stoljeću. *Anali za povijest odgoja*. No. 2, pp. 287–309.

# Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918

Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 31 January 2019  
Accepted 30 June 2019  
Available online 25 August  
2019

---

### *Keywords:*

1918, Social movements,  
military, educational  
system,  
educationalization

---

N. Grube

Pädagogische Hochschule  
Zürich • Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich • Schweiz •  
norbert.grube@phzh.ch

A. De Vincenti

Pädagogische Hochschule  
Zürich • Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich • Schweiz •  
andrea.devinenti@phzh.ch

A. Hoffmann-Ocon

Pädagogische Hochschule  
Zürich • Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2 •  
CH-8090 Zürich • Schweiz •  
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

---

## ABSTRACT

---

*Education as a means of social cohesion? Caesura and entanglements in debates on reorganisation in education, the military and social movements in German-speaking Switzerland around 1918*

Around 1918 debating spaces opened up and gave way to various knowledge struggles. The pre-war order was partly delegitimized and the experience of war often considered as a lesson learnt. Against this backdrop, this article shows that in ostensibly very disparate debate contexts such as feminist and peace movements, the military and the educational system, people related to education in very similar ways. In all three contexts the envisaged new order of society ought to be reached by educationalizing the future.

---

Das Jahr 1918 steht chiffrhaft für das Kriegsende in West- und Mitteleuropa sowie für revolutionären Umbruch. Niedergang und Aufbruch schieben sich mit der Auflösung alter und der Herausbildung neuer Staaten oder Imperien gleichzeitig ineinander (Osterhammel,

2009). Trotz sozio-kulturell unterschiedlicher Erfahrungen, etwa von Soldaten, Intellektuellen und politischen Emigranten, habe, so Daniel Schönplflug (2017, S. 14), beim unmittelbaren Kriegsende im Westen und selbst bei der Kriegsfortsetzung in östlichen Regionen Europas eine weitreichende Friedenssehnsucht geherrscht. Diese nahezu global geteilte erlöserhafte Stimmung beruhte Schönplflug zufolge auf einer weltumspannenden Wahrnehmung von bislang ungeahnter kriegerischer Vernichtung und Zerstörung. Doch gründeten die friedenspolitischen Perspektiven auf sehr unterschiedlichen Erfahrungen erster und zweiter Hand (Gehlen, 1957/2004, S. 51–54): der unmittelbaren Kriegserlebnisse und der Vermittlung durch Gespräche und Massenmedien. Daher und aufgrund politisch-ideologischer Gegensätze entstand „ein globales Panorama von Friedenserwartungen“, in dem sich die Protagonisten „permanent widersprachen“ (Leonhard, 2018, S. 133). Diese Paradoxien verschärften sich, da besonders seit Kriegsausbruch Wissenskämpfe für die jeweiligen politischen Positionen und um öffentliche Zustimmung immer heftiger geführt wurden (Münkler, 2013, S. 145, 269–271, 283, 293f.; Leonhard, 2018, S. 46, 87). In dieser Gemengelage „der Unübersichtlichkeit, der Offenheit, der Konkurrenz von Friedensvisionen“ (Leonhard, 2018, S. 134), in den komplexen und konfliktreichen Neuordnungsprozessen von Gesellschaften besaßen jeweils Erziehung und Bildung hohe Relevanz. Trotz oder gerade wegen nietzscheanisch geprägter Schulkritik (Niemeyer, 2016, S. 47, 58–60, 81; Keim und Schwerdt, 2013, S. 684) an mechanisch vermittelter Überfülle von mediokrem, Genialität erstickendem Wissen erfolgten im weltanschaulichen Wissenskampf um 1918 diverse Schübe von „Pädagogisierung“ des Sozialen (Tenorth, 1989, S. 112; vgl. Labaree, 2008). Darunter wird die Priorisierung von Bildung und Erziehung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, aber auch bei Visionen von einer neuen Gesellschaft, einem neuen Menschen (Skiera, 2018, S. 28–30, 33–35; Dudek, 1999, S. 31–48) verstanden. Pädagogisierende Positionierungen nahmen um 1918 zunehmend auch vielfältige ausserschulische Akteure, etwa die Lebensreform- und Jugendbewegung, vor. In diskursiven Gemengelagen und Abgrenzungen wurden in konkurrierenden pädagogischen Entwürfen sowohl dem Krieg und Frieden, als auch der damit verbundenen Zukunft richtungsweisende erziehende Qualitäten zugeschrieben, um das visionär entworfene Neue zu erreichen oder aber das verlorene Vergangene wiederzuentdecken. Sowohl lebensreformerische Ganzheitlichkeitsüberlegungen als auch sozialtechnologisch inspiriertes Reformdenken appellierten an das Alltagshandeln, eng aufgefasste gesellschaftliche Felder zu überschreiten. Dies galt auch für die hier fokussierte neutrale Schweiz, die mit der Grenzbefestigung eine bis dahin nicht gekannte militärische Mobilmachung zwischen 1914 und 1918 erlebt hatte und gleichsam als Plattform für propagandistische Einflussversuche der kriegsführenden Mächte sowie für sozialistische und pazifistische Agitationen politischer Exilanten ebenfalls im Fokus ideologischer Wissenskämpfe stand (Kreis, 2014; Grube, Hoffmann-Ocon und De Vincenti, 2018). Die an sich unspektakuläre Annahme, in den ersten Nachkriegsjahren hätten sich Tradiertes und neu Konzipiertes zur Gestaltung einer besseren Zukunft vielschichtig verwoben und dynamisiert, wird dann forschungsrelevant, wenn ähnliche Bezugnahmen auf Erziehung und Bildung in vordergründig und bislang eher getrennten Debattenkontexten erfolgten. Welche

Sinn- und Bedeutungsschnittmengen bzw. -abgrenzungen lassen sich bei pädagogischen Entwürfen aus unterschiedlichen politischen Lagern feststellen? Schon Andrew Donson (2010) hat gezeigt, wie in den Kriegsjahren Elemente von Krieg und Reformpädagogik miteinander verflochten waren. Diese vielseitige Inanspruchnahme des Pädagogischen sowohl durch institutionalisierte Akteure, wie das Militär und die Schule, als auch durch die Friedens- und Frauenbewegung, wird nachfolgend für die Deutschschweiz untersucht. Dabei kann es hier nicht darum gehen, die in sich heterogenen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen dieser Akteursgruppen vollständig abzuhandeln. Vielmehr sollen die exemplarisch ermittelten Abgrenzungen und Verflechtungen der artikulierten Zukunftsentwürfe und die Rolle von Erziehung und Bildung in pädagogischen, militärischen sowie friedens- und frauenpolitischen Diskursen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zurückgegriffen wird auf serielle Quellen und auch Einzelpublikationen um 1918: auf Berichte und Akten über den Zürcher Frauenkongress, die Allgemeine Schweizer Militärzeitung (ASMZ) und Protokolle von Zürcher Schulkapiteln, den seit den 1830er Jahren bestehenden (Kanton Zürich, 1832, § 51), regionalen der Weiterbildung dienenden Lehrerversammlungen.<sup>1</sup>

### **Friedenspolitik mit Geschlecht und Erziehung. Der internationale Frauenkongress in Zürich vom Mai 1919**

Der internationale Frieden sei nach Einstellung der Kämpfe in Westeuropa und Unterzeichnung des Waffenstillstands von Compiègne noch keineswegs herbeigeführt, stellte die feministische Zeitschrift „Frauenbestrebungen“ 1919 fest. Da international weiterhin die Kultur des Hasses vorherrsche, müsse nun eine neue, pazifistische, gewaltlose und solidarische Generation herangezogen werden (M. G., 1919, S. 29).<sup>2</sup>

In diesem Zwischenbereich von Krieg und Frieden, in diesem eingangs genannten ausgangsoffenen Möglichkeitsraum, der vieles in der Schwebe hielt (Brassel und Tanner, 1986, S. 21), trafen sich in Zürich vom 12. bis zum 17. Mai 1919, parallel zu den Friedensverhandlungen in Versailles, Frauen aus unterschiedlichen politischen Lagern zu einem internationalen Kongress, um Vorschläge für die offizielle Friedenskonferenz zu erarbeiten (Schüler, 2004, S. 219; Kuhlman, 2007; Sharp und Stibbe, 2017; Förster, 2018, S. 121–135). Damit trugen sie einem Beschluss des Haager Frauenfriedenskongresses von 1915 Rechnung, wonach die „Erziehung der Kinder“ so einzurichten sei, „dass ihr Denken und Wünschen auf das Ideal aufbauenden Friedens gerichtet wird“ (Internationale Frauenliga, 1919, S. 33; 381).

Wie und mit welchen erzieherischen Zuschreibungen bezogen sich die in Zürich versammelten Frauen auf Vergangenheit und Zukunft? Inwiefern sahen sie das Kriegsende als Neuanfang, als Möglichkeit für eine bessere Zukunft und welche Rolle massen sie dabei ihrem Geschlecht zu?

---

<sup>1</sup> Vor allem in den beiden grossen Städten Zürich und Winterthur etablierten sich mit weiteren Abteilungen, Kreisen und Teilsektionen Gremien, die alle in der Regel jährlich viermal tagten.

<sup>2</sup> Vgl. auch die Rede von Helene Stöcker in der St. Peters-Kirche im Rahmen des Kongresses in Zürich im Mai 1919: Internationale Frauenliga, 1919, S. 227.

Auf dem Zürcher Kongress wurden frauen- und friedenspolitische Fragen und Erziehungsziele mit Bezug zum Völkerbund debattiert (Ibidem, S. XI). Der Friedensgedanke wurde in den Resolutionen argumentativ mit einer den Frauen allgemein zugeschriebenen weiblichen Eigenart sowie mit der Erziehungsidee verknüpft. Dies entsprach einem von Frauenrechtlerinnen und Pädagoginnen der Zeit häufig genutzten Argumentationsmuster (Stoehr, 2006, S. 202f.): Es sei ein „Vorrecht der Frau“, das „rein Menschliche“ sehen zu können ohne „Rücksicht auf Parteien, [...] Klassen, [...], einzelne Nationen“, weshalb die Frauen „etwas Neues“ in die Politik zu tragen vermöchten und dies künftig auch unbedingt tun sollten (Dück, 1919, S. 198). Das Neue wurde im Kongressbericht christlich grundiert mit harmonisierenden Begriffen wie Versöhnung, Verbindung oder auch Liebe – ein zeitgleich reformpädagogisch vielfältig rezipiertes religiös geprägtes Begriffsarsenal (Kössler, 2016, S. 236). Entstehen sollte nicht nur eine neue Politik, sondern zugleich auch eine neue Ethik und ein neuer Glaube, um den Krieg zwischen Staaten und ebenso revolutionäre Unruhen innerhalb der Staaten zu verhindern. Nur die Liebe bewege die Welt vorwärts: Weder Wilson noch Lenin, die als friedenspolitische Impulsgeber und Konkurrenten ihrer Zeit galten (Leonhard, 2018, S. 91), vermögen die Welt zu erlösen: dies „tun Christus und Tolstoi“ (Dück, 1919, S. 200), wobei mit der Nennung des russischen Literaten an reformpädagogische Alternativerziehung angeknüpft wurde (Skiera, 2010, S. 340f.). Da die Kriegsjahre ein Kulturversagen aufgezeigt hätten, das von einer „technischen materialistischen Weltanschau[un]g“ und „einer krassen Macht- und Gewaltpolitik“ geprägt sei, erstrebe der Internationale Frauenkongress nun, die Basis einer neuen „Menschheitskultur“ zu schaffen. Dieses den einleitend erwähnten Topos vom neuen Menschen bzw. einer neuen Gesellschaft aufgreifende Ziel sei nur durch die „Erziehung der Völker“ zu erreichen (Internationale Frauenliga, 1919, S. 362).

Das umfassend gedachte, sich sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richtende häusliche und schulische Erziehungsprogramm war präventiv auf einen dauerhaften Frieden ausgelegt und dürfe auf keinen Fall Krieg oder „nationalem Hochmut“ Vorschub leisten: „[A]bsolutely no militarism in the schools!“, lautete daher eine nahe liegende Losung (Ibidem, S. 363; Zitat: S. 236). Zur Festigung der Völkerverständigung sah der Zürcher Frauenkongress Unterricht in Kulturgeschichte oder das Literaturstudium vor sowie die Nutzung der Presse „als Erziehungsfaktor der ganzen Menschheit“ und zur Popularisierung des Friedensgedankens. Zudem solle ein internationaler Austausch von Schulkindern, Studenten und Professoren sowie ein internationales Lehrerseminar organisiert werden. Frauen seien angesichts ihres „verantwortlichen Beruf[es] als Mutter der Menschheit“ an neu geschaffenen Frauenhochschulen zu Weltbürgerinnen zu erziehen (Ibidem, 1919, S. 363).

Die angeblich im Krieg kulminierte, männlich geprägte Vergangenheit setzte sich für viele Teilnehmerinnen, u.a. für die Wienerin Else Beer-Angerer, im sich abzeichnenden sogenannten „Gewaltfrieden“ von Versailles fort. Auch für die Zürcher Frauenrechtlerin Emma Boos-Jegher trug der Versailler Vertrag „die lebenskräftigsten Keime zu künftigem Unfrieden“ in sich (Ibidem, S. 89). Hierin und in der Etablierung einer neuen, von Weiblichkeit geprägten Gesellschaftsordnung (Dück, 1919, S. 241) stimmten die Schweizer

Frauenrechtlerinnen Clara Ragaz und Emma Graf (De Vincenti, 2018, S. 121–127; Grube, Hoffmann-Ocon und De Vincenti, 2018, S. 30f.) mit der Niederländerin Aletta Jacobs (Schüler, 2004, S. 222) oder der Britin Helena Swanwick (Internationale Frauenliga, 1919, S. 222f.) überein.<sup>3</sup> Der Krieg habe als Um-Erzieher die Frauen gelehrt, „dass die Politik uns die Kinder, die wir als gute Mütter aufgezogen und gepflegt haben, mit 17 Jahren wegreisst und sie sterben lässt an giftigen Gasen, durch Sprengkapseln, durch Flammenwerfer und wie alle diese schönen Dinge heissen, die man im Kriege erfunden hat“ (Ibidem, S. 211). Neben der häuslichen Pflichterfüllung bedürfe es der weiblichen Beteiligung an der Politik, denn diese sei „das einzige [...], was wir tun und treiben müssen, damit wir unsern Kindern auch wirklich gute und richtige Mütter sein können“ (Ibidem, S. 211).

Die jüngste Kriegsvorgangeneit wie auch die mit ihr verbundene nahende Zukunft des drakonischen, einen neuen Krieg heraufbeschwörenden Friedensvertrags in Versailles wirkt in diesem Diskurszusammenhang als männlich konnotierte Bedrohung, die durch Weiblichkeit zurückgedrängt werden könne. Die versammelten Frauen verwiesen zwar immer wieder auf ihre Mitschuld am Krieg, betonten aber, der Krieg habe die Frauen aufgeklärt, ihre Eigenart in die Politik einzubringen, um eine friedliche Zukunft mitzugestalten – dieser Lernprozess oder die daran anschliessende Willensbekundung fand seine organisatorische Form schliesslich in der zum Abschluss des Zürcher Kongresses gegründeten Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit. Diese Organisation sollte „für die auf den internationalen Frauenkongressen im Haag [sic!] 1915 und in Zürich 1919 gefassten Resolutionen eintreten und internationale, pazifistische and [sic!] auf die Befreiung der Frauen gerichtete Bestrebungen“ fördern (Internationale Frauenliga, 1919, S. 363). Als zentrale Mittel zur Erreichung der neuen weiblich geprägten Gesellschaft wurde stets auf Erziehung und Bildung verwiesen: gab es ähnliche Bezugnahmen in der Reformdiskussion Schweizer Offiziere zur Erneuerung des Militärs?

### **An- und Abgrenzungen gegenüber Schule, Presse und sozialen Bewegungen: Debatten über Soldatenerziehung in der Schweizer Armee 1918/20**

Auch Schweizer Offiziere werteten wie die Frauenbewegung Kriegserfahrungen als Lehren für die Zukunft. Sie kamen jedoch, wie die Analyse von Debatten in der „Allgemeinen Schweizer Militärzeitung“ (ASMZ) zeigt, zu Schlussfolgerungen der militärischen Effizienz. Die massenhafte Vernichtung ganzer Armeeeinheiten zwischen 1914/18 habe gelehrt, dass es statt gleich getakteter Einpassung der Soldaten des militärischen Handelns in kleinen Einheiten, der selbständigen Beobachtungsgabe und geistig wendigen Entschlusskraft jedes einzelnen Soldaten bedürfe. Besonders jüngere Offiziere forderten ab etwa 1918 die Reform der Schweizer Soldatenausbildung. Denn der traditionelle, strenge, formalistische Drill und die Disziplinierung zu unbedingtem Gehorsam schienen zum Kriegsende zahlreiche Dienstvergehen und Abstumpfung begünstigt zu haben (Jaun, 2014; Gyr, 1919a, S. 40). Krieg

---

<sup>3</sup> Zu ähnlichen Befunden für die Kongresse in Bern 1914 und Den Haag 1915, vgl. Schulz, 2014, S. 673f. So bezogen sich die Debatten 1915 wiederholt auf die drei Leitwerte Solidarität, politische Teilhabe und Frieden, wobei die „politische Gleichberechtigung der Frau“ als „Grundlage und Garant eines dauernden Friedens“ galt.

und Militär galten nun nur noch vereinzelt (Freitag-Loringhoven, 1919) und anders noch als 1914 als Erzieher zur Mannhaftigkeit (Münkler, 2013, S. 229–241).

Junge Offiziere schlugen daher vor, pädagogisch-methodische Neuerungen u.a. der Schweizer Lehrpersonenbildung aufzugreifen und „eine von Fachleuten geschaffene, psychologisch begründete Militärpädagogik“ zu konturieren (Hegg, 1918, S. 410, vgl. Zoss, 1918, S. 439). Wissenstransfers zwischen Armee, Wissenschaft und Bildungsinstitutionen (Boser et al., 2016) sollten die Offiziersbildung in Taktik, Technik und Militärpädagogik deutlich verbessern. Zur Skizzierung der neuen, d.h. verbesserten militärischen Zukunft diente hier ähnlich wie bei der Frauenbewegung die Vergangenheit als Negativfolie. In diesem Duktus wurde die alte Brechung des „Ich“ durch strenges Kasernenleben abgelehnt zugunsten der Förderung von „Selbstvertrauen, Verantwortungsfreudigkeit und Ehrbegriff“, um Charakter, Disziplin und Selbstwertgefühl des Soldaten und zugleich seine Persönlichkeit auch als Mensch und Bürger neu zu fundieren (Wacker, 1920, S. 147; Hes, 1920; Gyr, 1919b, S. 258; Senn, 1919). Neben Gehorsam und Selbstbeherrschung seien rasche Auffassungsgabe, Lageeinschätzung und Beschleunigungsfähigkeit künftige Erziehungskriterien für den modernen Soldaten. Daher sei nicht der schematische Kasernenhof, sondern das Gelände der beste Ausbildungsort, um im „Charakter des Wettspiels“ die Freiheit des Handelns zu schulen (Gyr, 1919b, S. 259; vgl. Brockmann, 1920, S. 259). Hier deuten sich Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten einer naturhaften, jugend- bzw. adressatengerechten Bildung und Erziehung an (Tenorth, 2013).

Ab etwa 1919/20 befürchteten jedoch zahlreiche Offiziere im Kontext des Kriegsendes, Völkerbundgedankens, des Pazifismus und Bolschewismus und aufgrund ihrer Wahrnehmung von gesellschaftlicher Desillusionierung, Lethargie und Arbeitsscheu (Locher, 1920, S. 417f.), dass traditionelle militärische Kernelemente erodieren. Um Wehrkraftzersetzung zu vermeiden, pochten sie – dabei nun die Vergangenheit idealisierend – auf fortgesetzte Erziehung durch Drill, der fast wie Militärformationen in Joseph Roths „Radetzky marsch“ als Garant des Alten und dennoch Untergehenden fungierte (Lochner, 1920, S. 417f., 420; Kast, 1920, S. 38f.; Vogel, 1919; Däniker, 1919).

So wurden trotz partieller reformpädagogischer Anknüpfung in einer Mischung von Schul-, Medien- und Gesellschaftskritik sowie in direkter Opposition zu der als „Volkserzieher“ der pazifistischen Propaganda kritisierten Presse und zur „Kritiksucht“ der Bevölkerung, militärpädagogische Reformansätze in Teilen zurückgewiesen. Das Militär sei keine Bürgerschule und „nicht für Friedenswerke“ da (Lüssy, 1919, S. 278; 292; Kast, 1920, S. 11, 13; Vogel, 1919, S. 74). „Pädagogenansichten, die vielleicht in einer Töchterschule am Platze sind“, seien für die Vermittlung des Unbedingten des Krieges, von Gehorsam und Todesbereitschaft für das Vaterland ungeeignet (Lüssy, 1919, S. 291). Mit solchen Aussagen markierten Schweizer Offiziere auch die Friedens- und Frauenbewegung als pädagogisierende Konkurrenten bei der Zukunftsgestaltung.

Dennoch setzten sowohl die Friedensbewegung als auch das Militär teilweise auf dieselben Referenzautoren bei Erziehungsfragen. So verwiesen auch einige reformorientierte Offiziere auf die pädagogisch seinerzeit breit diskutierte Charakterbildung und auf einen ihrer

profilertesten Vertreter, Friedrich Wilhelm Foerster (Kast, 1920, 37f.; Foerster, 1908). Das Wollen, so hiess es in der ASMZ, müsse ebenso wie die Disziplin durch Erziehung zur zweiten Natur des Mannes werden (Lüssy, 1919, S. 291). Gleichzeitig galt jedoch die traditionelle Maxime „Der Soldat ist im Kriege zum Sterben für das Vaterland bestimmt“ (Lüssy, 1919, S. 290), die bei der Durchsetzung von Befehlen erbarmungslose Schärfe und Strenge verlange. Hierfür dienten die deutschen Sturmbataillone als Vorbilder für die Schweizer Armee, welche allerdings hinter diesem Ideal wegen Personalfuktuation, Kürze der Rekrutenschule und zu viel Urlaub zurückstehe (Ibidem, S. 278). Doch Strenge als Mittel der Erziehung geriet nicht nur in der Schweizer Armee, sondern auch in der Zürcher Lehrpersonenbildung in kritische Diskussionen (Locher, 1920, S. 419; o.V. 1937), so dass in der ASMZ von rücksichtslosen körperlichen Überanstrengungen von Soldaten abgeraten wurde (Wildbolz, 1919).

Anders als 1918 suchten die Traditionalisten um 1920 kaum noch den Wissenstransfer zwischen Hochschule, Lehrerbildung sowie Militär: er befördere lediglich alkoholische Geselligkeit und die seminaristische Ausbildung im Bereich des Turnens sei unbefriedigend (Wacker, 1920, S. 147; Brockmann, 1920, S. 258). Vielmehr sahen manche Offiziere in indirekter Anknüpfung an zeitgleiche politische Vorstösse (vgl. dazu Hoffmann-Ocon/Bascio, 2018) die Armee als eigentlichen Hort einer vom Bund zu koordinierenden harmonischen, präventiven National-, Volks- und Demokratieerziehung (Brockmann, 1920, S. 255f., 258). Denn im Militär werden Autorität und Freiheit versöhnt, indem Befreiung von Egoismus und freiwillige Einsicht in Gehorsam und Pflichtbewusstsein einem individualistischen und hedonistischen Freiheitsverständnis entgegengewirke (Kast, 1920, S. 11–13, 37).

Mit Anklängen an die zu Beginn der 1930er Jahre von Herman Nohl verschriftlichte, um 1915 schon im Zürcher Seminar Unterstrass angewandte Polaritätsmethode, wonach der Lehrer zugleich Freund und Führer der Schüler sei (Miller, 2002, S. 125f.; Eppler, 1915, S. 5f.), entfalte sich die Freiheit erst im straffen Autoritätsprinzip. So schaffe erst absoluter Gehorsam in Hierarchieverhältnissen wechselseitiges Vertrauen und Respekt, ermögliche freies Handeln und freiwillige Annahme von Befehlen (Kast, 1920, S. 13f.) und befördere eine „discipline consentie“ und „ein denkendes Mitarbeiten des Soldaten“ (Lüssy, 1919, S. 292), für das gerade konservative Bewahrer der Soldatenerziehung eintraten. Mit ganzheitlich bzw. polar ausgerichteten Konzepten (vgl. Brockmann, 1920, S. 258; Gyr, 1919b, S. 40) sollten Rekruten wohl pädagogisch disponibel gemacht werden – und womöglich Ambivalenzen von idealisierter und zugleich kritisierte Vergangenheit sowie verheißungsvoller bzw. bedrohlicher Zukunft der Armee zusammengebunden werden.

### **Zukunftskonzeptionen in den Zürcher Schulkapiteln für eine durch Unbestimmtheit geprägte Übergangszeit**

Während Offiziere widersprüchlich pädagogische Anleihen von Schule und Lehrerbildung befürworteten und ebenso vor solchen Transfers und zu viel intellektuellem Wissen warnten, zeigten sich in den Zürcher Schulkapiteln andere Verknüpfungen von „visionäre[n]

Zukunftsentwürfe[n]“ (Radkau, 2017, S. 15) und Gegenwartswahrnehmungen mit erziehenden Ambitionen.

An den selbstorganisierten Schulkapiteln im Kanton Zürich diskutierten Lehrpersonen nicht nur methodische Fragen zu einzelnen Schulfächern, sondern auch Verhältnisbestimmungen der Pädagogik zu gesellschaftlich-ideologischen Strömungen (Hoffmann-Ocon, 2016, S. 254). Die von ausserschulischen Themenkonjunkturen beeinflussten Debatten in den Schulkapiteln sollen als kollektive Suche in den Blick geraten, um diskursive Verflechtungen nach relevanten und nützlichen Wissensbeständen zu beobachten (Keller, 1934, S. 30).

Zukunftsentwürfe, Lucian Hölscher zufolge „Zwitter zwischen Realität und Fiktion“ und als solche „historiographisch ebenso ernst zu nehmen wie andere historische Fakten auch“, strukturierten den Erwartungshorizont in den Debatten der Schulkapitel mit (Hölscher, 2016, S. 7). Gleichzeitig resultierten aus den Verwindungen des Ersten Weltkriegs „neue Unsicherheiten und neue Möglichkeiten“ sowie „Geschwindigkeitssteigerungen“, da teilweise Traditionen und ein kritischer Umgang mit erst gerade vergangenen, aber verworfenen Zukunftsvorstellungen infrage gestellt werden konnten (Müller und Tooze, 2015, S. 10). Hinter den diskutierten verschiedenen bildungspolitischen und organisationalen Zukunftsentwürfen verbargen sich bereits bestehende Grundkonflikte, z.B. die soziale Frage. Einige Lehrpersonen, welche die Debatten in den Schulkapitel-Gremien prägten, waren selbst als Akteure mit sozialen Bewegungen verflochten und verfügten über Wissen, das sie phasenweise entscheidend in die Praxis der Schulkapitel einzubringen wussten. Welcher Umgang mit sowohl eher positiven als auch negativen Erfahrungen im Schulfeld während und nach dem Ersten Weltkrieg sowie mit der unmittelbaren zeitgenössischen Geschichte zeigte sich? Sollten pädagogische Konzepte der Kriegszeit auch in Zukunft noch etwas zu sagen haben (Mikhail, 2012, S. 46) und somit die Zukunft mit entwerfen? Diese auf die Schulkapitel zielende Frage einer pädagogisch-konzeptionellen Orientierungssuche wies mit Aspekten der Selbstbesinnung Nähen zur tastenden Sondierung pädagogischer Neuerungen in der Schweizer Armee auf.

Als paradigmatisch für die Offenheit der damaligen Wahrnehmung und Situation könnte die Versammlung des Schulkapitels Affoltern im Mai 1918 verstanden werden. Dessen Präsident versuchte, in der für viele Zürcher Lehrpersonen durch Teuerungen und Lohneinbussen entbehrungsreichen Krisen- und Kriegszeit (Kreis, 2014, S. 162–165) den Auslöser für einen herbeigesehnten Wandel im Selbstverständnis der Lehrpersonen zu sehen: „Erfreulich ist, dass die jetzige Zeit auch im Lehrer wieder Interesse weckt an Gartenlaube und Zwergobstbau. Er kommt dadurch wieder in innige Beziehung mit der Natur, und der tätige Naturfreund gehört zu den glücklichsten Menschen“ (Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, 11.05.1918, Eröffnungswort). Wenngleich womöglich mit impliziter Ironie, erscheint die isolierte Betrachtung der neuerlichen Wiederentdeckung des Ruralen und Vergangenen durch die Lehrpersonen eine entpolitisierte Perspektive gefördert zu haben, während sich die Frauenbewegung in Zürich ja gerade von der Politisierung eine neue Gesellschaft und

friedensreiche Zukunft versprach. In dieser Lesart hätten der Krieg und sein Ende angesichts der Desillusionierung gegenüber nationalen Gemeinschaftskonzeptionen eine Sublimationsfunktion gehabt, die – im Sinne einer Zukunftsvorstellung – bei dem von der Natur entfremdeten und an einer „inneren Entzweiung“ leidenden Lehrer wieder verloren gegangene Beziehungen und Lebensformen (Jaeggi, 2005, S. 147) revitalisieren liesse.

Dagegen führte aufgrund von zerstörten Gewissheiten im Bildungsfeld für den Sekundarlehrer Rudolf Brunner der „Weltkrieg [...] auch für die Schule [zu] Reformen, deren Umgestaltung und Ausbau [...] sich nicht zurückdrängen lassen [wird]“. Schule und Lehrpersonen könnten nur dann den Anforderungen genügen, „wenn auf allen Stufen eine trefflich durchgebildete Lehrerschaft am Werke ist. [...] Auch durch die Hochschulbildung bliebe der Lehrer ein Mann des Volkes“ (Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, 11.05.1918, Zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Zürich). In diesem bildungs- und standespolitischen Zukunftsentwurf, der eine akademisierte Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich legitimierte, wiederholen sich im Vergleich mit der inhaltlich anders gelagerten Wiederentdeckung des Rurales durch Lehrpersonen zwei strukturelle Momente in der Argumentation: Der Weltkrieg wird – erstens – nicht etwa als „irrelevantes Intermezzo der Katastrophen“ (Müller und Tooze, 2015, S. 14) betrachtet, sondern – wie schon bei der Frauenbewegung und im Militär – mit erzieherischem, erkenntnisbehafteten Sinn aufgeladen, auf die es wiederum mit einer Rückbesinnung oder Umgestaltung der institutionalisierten Erziehung und Bildung zu reagieren gelte. Die unbestimmte Zukunft des nahenden Kriegsendes wurde in den lokalen bildungspolitischen Handlungsräumen der Zürcher Lehrpersonen als offen und gestaltbar wahrgenommen, auch wenn in der Schweiz, anders als in anderen europäischen Ländern, die politischen Partizipationsmöglichkeiten sich nicht schlagartig, etwa durch die Einführung des Frauenwahlrechts, verändern sollten (Schröder, 2015, S. 96). Überdies waren – zweitens – in beiden Beispielen, also beim Fokus auf das Rurale wie auch bei der Akademisierungsforderung, die Zukunftsvorstellungen mit einer Art Selbstverpflichtung verknüpft, das näher zu beschreibende Entfremdungsproblem zur eigenen Unterrichtstätigkeit resp. zum eignen Lehrpersonenwirken in Relation zu setzen.

Ebenso verweisen beide Beispiele trotz unterschiedlicher Anliegen in eine bestimmte Richtung: Durch den Krieg und die Infragestellung von Lehrpersonen-Bildern tauchte für bildungspolitische Akteure im Kanton Zürich ein experimenteller Umgang mit institutionell verankerten Debatten- und Fortbildungsforen im Möglichkeitshorizont auf. Zum Ende der Kriegsjahre, als auf die gerade vergangenen, national orientierten Zukunftskonzeptionen noch keine Gegenwart gefolgt zu sein schien, erwies sich die Übergangszeit also als Beschleuniger von Artikulations- und Bildungspartizipations-Formen (Kreis, 2014, S. 268). Auch für die Herausbildung neuer resp. für die Wiederbesinnung auf verloren geglaubte Lehrpersonen-Bilder und für den Erfolg einer Schul- und Lehrerbildungsreform schien in den Augen der Schulkapitelsteilnehmenden das Ende des Ersten Weltkriegs ein Zeitpunkt der Chancen und Erneuerung zu sein.

## Fazit

Auf allen drei untersuchten Feldern wurde der Krieg und insbesondere die massenhafte Vernichtung durch moderne Kriegstechnologie als schreckliche, zäsurhafte Erfahrung dargestellt, welche die Menschen jedoch etwas gelehrt habe und aus der die formulierten Neuentwürfe ihre jeweilige Plausibilität und neuen Schub schöpften. Durch den Krieg hatte sich vor allem in der Perspektive der Frauen- und Friedensbewegung die Vorkriegsordnung delegitimiert und Raum für Imaginationen einer besseren Zukunft geschaffen. Die damit verbundene Abgrenzung von der Vergangenheit eröffnete auch für manche reformorientierte Offiziere und Befürworter der akademisierten Lehrpersonenausbildung die Gelegenheit, ihren Zukunftsentwürfen Anschaulichkeit und Glaubwürdigkeit zu verleihen. Die so auf allen Feldern geschaffenen Möglichkeitsräume gaben nicht nur Anlass zu Debatten um eine Neugestaltung, sondern machten je eigene Positionsbezüge zur Vergangenheit nötig. Dabei kam es häufig zu Dualismen des in Wissenskämpfen noch auszuhandelnden Neuen mit dem teilweise verklärten, teilweise verteufelten Alten, wie etwa die partielle Präferenz für traditionelle Drill- und Gehorsamerziehung im Militär und die idyllisierte Natur im schulischen Bereich zeigt. Bei der Frauen- und Friedensbewegung wird die neue Gesellschaft aufgrund der eingebrachten Weiblichkeit als eher dem Ausgleich und der Friedfertigkeit zugeneigt imaginiert. Somit gründeten Visionen vom neu erzogenen (weiblichen) Menschen stets auch auf traditionelle, in der Vergangenheit ausgeprägte Stereotype.

Die Neugestaltung oder auch Restauration einer im Vergleich zur Gegenwart anders entworfenen Zukunft sollte in allen drei Feldern stets mittels Bildung und Erziehung erfolgen. Inhaltlich gingen die Erziehungs- und Bildungsambitionen zwar in ganz unterschiedliche Richtungen: die nahezu erlöserhafte Friedenserziehung für eine neue Gesellschaft schien mit der auf militärische Effizienz setzenden Erneuerung der Soldatenausbildung und traditionsreichen Naturbezügen von Lehrpersonen wenig gemein zu haben. Doch gab es einige Verflechtungen pädagogischer Ambitionen, welche die üblichen, politikgeschichtlich oft reproduzierten ideologischen Trennlinien verschmolzen. Für den neuen – wahlweise friedfertigen, soldatischen oder jungen – Menschen wurde oft eine akademisierte, wissenschaftlich ausgerichtete oder auch internationalisierte Lehrpersonenbildung als Voraussetzung markiert. In allen Fällen sind, wenn auch unterschiedlich explizite und intensive reformpädagogische Bezüge mit der Betonung von Natur, Liebe, Spiel und Wettkampf sowie des Adressatenbezugs der zu Erziehenden erkennbar. Doch sind je nach Positionierung der Sprecherinnen und Sprecher Anknüpfungen an abgebrochene Traditionen in paradoxen Mischverhältnissen mit pädagogischen Neuerungen besonders beim Schweizer Militär und auch bei den protokollierten Beiträgen im Zürcher Schulkapitel auffällig. Die konkurrierenden Binnenkonflikte innerhalb der Lehrerschaft, des Militärs und auch der Frauen- und Friedensbewegung und mehr noch die Wissenskämpfe untereinander um die Erlangung von öffentlicher Zustimmung lassen oft die Unterschiedlichkeit der Akteursgruppen hervortreten: hier etwa die Erziehung zur weiblich geprägten gewaltlosen, solidarischen und friedfertigen Gesellschaft, dort (im Militär) die

fortgesetzte Erziehung zur Mannhaftigkeit. Demgegenüber zielte dieser Beitrag darauf, die dabei oft übersehenen Gemeinsamkeiten dieser doch sehr unterschiedlichen Kontexte, mittels Pädagogisierung die Zukunft zu gestalten und dabei an ähnliche Referenzautoren, Begrifflichkeiten, Argumentationsmuster und Reforminstrumente anzuknüpfen, zu skizzieren. Erziehung und Bildung als historisch leitende Analysekatoren können neue Einsichten in schematisierte historiographische Betrachtungen von ideologischen und (bildungs-) politischen Kontexten ermöglichen.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

Allgemeine Schweizer Militärzeitung (= ASMZ).

BROCKMANN, 1920. Nationale Jugenderziehung. *ASMZ*. Vol. 66, No. 15, S. 254–260.

DÄNIKER, 1919. Zur Frage der Einschränkung des Drills. *ASMZ*. Vol. 65, No. 41, S. 325–327.

DÜCK, A[nna], 1919. Internationaler Frauenkongress in Zürich: 12. Bis 19. Mai 1919. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 23, No. 9, S. 196–205 (Teil I) und No. 10, S. 240–242 (Schluss).

EPPLER, Paul, 1915. 40. Bericht über das Evangelische Lehrerseminar in Zürich 1914/15. In: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 40. Bericht 1914/15*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, S. 3–18.

FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1908. *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Zürich: Verlag Schultheß.

FREYTAG-LORINGOVEN, H[ugo] VON, 1919. Das Erlernen des Krieges im Kriege selbst. *ASMZ*. Vol. 65, No. 16, S. 126–128.

GYR, E., 1919a. Mensch und Maschine. Ein Beitrag zur Frage der Soldatenerziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 5, S. 40–41.

GYR, E., 1919b. Neue Wege der Soldaten-Erziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 32, S. 258–259.

HEGG, 1918. Ueber die Notwendigkeit zielbewusster pädagogischer Arbeit in der Armee. *ASMZ*. Vol. 64, No. 47, S. 409–411.

HES, W., 1920. Zur Ausbildungsfrage. *ASMZ*. Vol. 66, No. 11, S. 197–200.

Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit, 1919. *Bericht des Internationalen Frauenkongresses. Zürich Mai 12–17*. Genf: Internationale Frauenliga.

Kanton Zürich, 1832. *Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich. 28. Sept. 1832*. Zürich.

KAST, H., 1920. Der demokratische Freiheitsbegriff und das Autoritätsprinzip: Gedanken zur Zeitfrage der nationalen Erziehung in Volk und Armee. *ASMZ*. Vol. 66, No. 1, S. 10–14 (Teil I) und S. 37–40 (Schluss).

KELLER, E., 1934. 100 Jahre zürcherische Schulsynode. Eröffnungswort zur 99. ordentlichen Schulsynode. In: Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der*

- zürcherischen Schulsynode von 1934*. Pfäffikon: A. Peter, S. 22–33. (Forschungsbibliothek Pestalozzianum: ZH HC I 12).
- LOCHER, 1920. Ausbildungsfragen. *ASMZ*. Vol. 66, No. 24, S. 417–421.
- LÜSSY, F., 1919. Soldatenerziehung. Vortrag, gehalten im liberalen Quartierverein Gross-Basel-West den 3. März 1918. *ASMZ*. Vol. 65, No. 35, S. 277–279 (Teil I) und No. 36, S. 290–292 (Fortsetzung).
- M. G., 1919. Eine Anregung. *Frauenbestrebungen*. Vol. 4, S. 29–30.
- O.V., 1937. Vom Verstehen und von der Strenge in der christlichen Erziehung. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. *61. Bericht 1936–1937*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, S. 3–11.
- Prot. Affoltern. Kapitelsversammlung, Samstag, den 11. Mai 1918, vormittags 9 Uhr im Schulhaus Hedingen (Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HC III 1, 6).
- SENN, J., 1919. Soldatenerziehung und Ausbildungsziele. *ASMZ*. Vol. 65, No. 11, S. 88–90.
- VOGEL, 1919. Zur Kritik der Soldatenerziehung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 9, S. 73–74.
- WACKER, 1920. Die Ausbildung der Instruktionsoffiziere. *ASMZ*. Vol. 66, No. 9, S. 145–149.
- WILDBOLZ, E[duard], 1919. Weiteres zur körperlichen Ausbildung. *ASMZ*. Vol. 65, No. 4, S. 33–34.
- ZOSS, 1918. Zum Problem der Militärpädagogik. *ASMZ*. Vol. 64, No. 51, S. 439–440.

### Literatur

- BRASSEL, Ruedi und TANNER, Jakob, 1986. Zur Geschichte der Friedensbewegung in der Schweiz. In: Forum Praxisbezogene Friedensforschung, Hrsg. *Handbuch Frieden Schweiz*. Basel: Z-Verlag, S. 17–90. ISBN 3-85990-075-6.
- BOSER, Lukas, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle und MÜLLER, Philippe, 2016. Einleitung. In: DIESS, Hrsg. *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 15–31. ISBN 978-3-906969-77-0.
- DE VINCENTI, Andrea, 2018. „Soldatenmütter“ und „Schützerinnen des Lebens“. Die pädagogisierende Verwendung weiblicher Geschlechterbilder zur Zeit des Ersten Weltkrieges. In: GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCON, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Wien/Zürich: Lit-Verlag, S. 105–134. ISBN 978-3-643-80255-2.
- DONSON, Andrew, 2010. *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914–1918*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 978-0674049833.
- DUDEK, Peter, 1999. *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3-7815-0997-4.
- FÖRSTER, Birte, 2018. *1919. Ein Kontinent erfindet sich neu*. Stuttgart: Reclam. ISBN 978-3-15-011181-9.

- GEHLEN, Arnold, 1957/2004. Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. In: REHBERG, Karl-Siegbert, Hrsg. *Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 1–137. ISBN 3-46503101-6.
- GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCON, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, 2018. Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung. Einleitende Blicke auf facettenreiche Verflechtungen. In: DIESS, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Wien/Zürich: Lit-Verlag, S. 1–51. ISBN 978-3-643-80255-2.
- HOFFMANN-OCON, Andreas und BASCIO, Thomas, 2018. Nationale Erziehung als Kampffeld in der deutschsprachigen Schweiz während und nach dem Ersten Weltkrieg. In: GRUBE, Norbert, HOFFMANN-OCON, Andreas und DE VINCENTI, Andrea, Hrsg. *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Zürich: Lit-Verlag, S. 167–199. ISBN 978-3-643-80255-2.
- HOFFMANN-OCON, Andreas, 2016. Reflexion und Kritik des Ersten Weltkriegs in der Zürcher Schulsynode und den Schulkapiteln. Die Dynamik der Krisenwahrnehmung und der Wandel der individualpädagogischen Perspektive. In: BOSER, Lukas, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle und MÜLLER, Philippe, Hrsg. *Pulverdampf und Kreidestaub. Wissenstransfer zwischen Schweizer Militär und Schweizer Schule*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 251–279. ISBN 978-3-906969-77-0.
- JAEGGI, Rahel, 2005. *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 3-593-37886-8.
- JAUN, Rudolf, 2014. „Meuterei am Gotthard“. Die Schweizer Armee zwischen preussisch-deutschem Erziehungsdrill und sozialistischer Skandalisierung. In: ROSSFELD, Roman, BUOMBERGER, Thomas und KURY, Patrick, Hrsg. *14/18: Die Schweiz und der Grosse Krieg*. Baden: Hier und Jetzt, S. 20–47. ISBN 978-3-03919-325-7.
- HÖLSCHER, Lucian, 2016. *Die Entdeckung der Zukunft*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-03919-325-7.
- KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, 2013. Schule. In: DIESS, Hrsg. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Bd. 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 657–775. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KÖSSLER, Till, 2016. Religiöser Fundamentalismus und Demokratie – Katholische Reformpädagogik nach 1900. In: KEIM, Wolfgang, SCHWERDT, Ulrich und REH, Sabine, Hrsg. *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219–241. ISBN 978-3-7815-2107-0.
- KREIS, Georg, 2014. *Insel der unsicheren Geborgenheit. Die Schweiz in den Kriegsjahren 1914–1918*. Zürich: Verlag NZZ. ISBN 978-3-03823-902-4.
- KUHLMAN, Erika, 2007. The ‘Women’s International League for Peace and Freedom’ and Reconciliation after the Great War. In: FELL, Alison S. und SHARP, Ingrid, Eds. *The*

- Women's Movement in Wartime. International Perspectives, 1914–19*. Houndmills: Palgrave Macmillan, S. 227–243. ISBN 978-0-230-21079-0.
- LABAREE, David, 2008. The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*. Vol. 58, No. 4, S. 447–460. ISSN 1741-5446.
- LEONHARD, Jörn, 2018. *Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918–1923*. München: C.H. Beck. ISBN 978-3-406-72506-7.
- MIKHAIL, Thomas, 2012. Geschichte für die Zukunft. Problemgeschichte als pädagogische Forschung. In: REKUS, Jürgen, Hrsg. *Allgemeine Pädagogik am Beginn ihrer Epoche*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 45–66. ISBN 978-3-631-62532-3.
- MILLER, Damian, 2002. *Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse*. Bern: Peter Lang. ISBN 3-906767-51-5.
- MÜLLER, Tim B. und TOOZE, Adam, 2015. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. In: DIESS, Hrsg. *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 9–36. ISBN 978-3-86854-294-3.
- MÜNKLER, Herfried, 2013. *Der Grosse Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin: Rowohlt. ISBN 978-3-87134-720-7.
- NIEMEYER, Christian, 2016. *Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren*. Weinheim/Basel: Beltz. ISBN 978-3-7799-4396-9.
- OSTERHAMMEL, Jürgen, 2009. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. 4. Auflage. München: Beck. ISBN 978-3-406-58283-7.
- RADKAU, Joachim, 2017. *Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute*. München: Hanser. ISBN 978-3-446-25463-3.
- SCHÖNPFLUG, Daniel, 2017. *Kometenjahre. 1918: Die Welt im Aufbruch*. Frankfurt/Main: Fischer. ISBN 978-3-10-002439-8.
- SCHRÖDER, Benjamin, 2015. Wer ist Freund, wer Feind? Parteien und Wähler in politischer Unsicherheit. In: MÜLLER, Tim B. und TOOZE, Adam, Hrsg. *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 91–110. ISBN 978-3-86854-294-3.
- SCHÜLER, Anja, 2004. Ein „hoffnungsloses Unterfangen“? Deutsche und Amerikanerinnen auf den Frauenfriedenskongressen, 1915–1919. In: BERG, Manfred und GASSERT, Philipp, Hrsg. *Deutschland und die USA in der Internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Detlef Junker*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 218–236. ISBN 3-515-08454-1.
- SCHULZ, Kristina, 2014. Sozialistische Frauenorganisationen, bürgerliche Frauenbewegung und der Erste Weltkrieg. Nationale und internationale Perspektiven. *Historische Zeitschrift*. Vol. 298, No. 3, S. 653–685. ISSN 0018-2613.
- SHARP, Ingrid und STIBBE, Matthew, Eds., 2017. *Women Activists between War and Peace. Europe, 1918–1923*. London: Bloomsbury. ISBN 978-1-4725-7878-5.
- 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.

SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg. ISBN 978-3-486-85132-8.

STOEHR, Irene, 2006. Professionalität, weibliche Kultur und „pädagogischer Eros“. Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin. In: BAADER, Meike Sophia, KELLE, Helga und KLEINAU, Elke, Hrsg. *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne: Festschrift für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag*. Köln: Böhlau, S. 195–215. ISBN 978-3-412-33405-5.

TENORTH, Heinz-Elmar, 1989. Pädagogisches Denken. In: LANGEWIESCHE, Dieter und TENORTH, Heinz-Elmar, Hrsg. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918–1945*. München: C.H. Beck, S. 111–153. ISBN 978-3-631-62396-1.

TENORTH, Heinz-Elmar, 2013. Natur. In: KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, Hrsg. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Bd. 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 425–448. ISBN 978-3-631-62396-1.

## **VARIA:**

# Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945)<sup>\*)</sup>

Jürgen OELKERS<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Zürich, Schweiz

### **1. Pragmatische Anfänge**

Der Begriff „Gemeinschaft“ ist in der Lehrerliteratur des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen nur in der Bedeutung von „Klassengemeinschaft“ gebraucht worden. Gemeint war damit zunächst auch lediglich eine formale Bestimmung, die nämlich, dass aller Unterricht in einer Klasse „gemeinschaftlich“ und so ohne Ausnahme erteilt werde (Neue Bibliothek 1814–1816, S. 121). Seit der Reformation waren Absenzen verboten, aber dennoch schulische Realität, also musste jeweils für Anwesenheit gesorgt werden. „Gemeinschaft“ meinte also nur die Anwesenheit aller Schüler einer Klasse.

In einer späteren Variante wird das „Betragen der Schüler gegen ihre Mitschüler“ zum Thema, das vom Ideal einer „frohen und einträchtigen Classengemeinschaft“ her wahrgenommen und erwartet wurde (Pädagogisches Archiv, 1869, S. 387). Auch der soziale Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler untereinander wurde mit der Klassengemeinschaft in Verbindung gebracht, nicht zufällig zuerst im Blick auf den Turnunterricht und die Gemeinschaftserfahrung auf dem Turnplatz (Central-Bibliothek, 1838, S. 31).

In derartig pragmatischen Verwendungen war „Gemeinschaft“ lange Zeit einfach Teil der Kommunikation über Erziehung und Unterricht. Eine höhere Bedeutung war damit nicht oder nur in rhetorischer Hinsicht verbunden.<sup>1</sup> Eine theoretisch wie rhetorisch bedeutsame Grösse war „Gemeinschaft“ im deutschen Schuldiskurs lange nicht.

Von einer besonderen „Schulgemeinschaft“ im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts und einer sie tragenden Schumatmosphäre war auf breiter Basis erst in der Pädagogik der Weimarer Republik die Rede (Pädagogisches Zentralblatt, 1933, S. 82). Zur Schulgemeinschaft gehörten Eltern, Lehrer und Schüler, die an „gemeinsamen

---

<sup>\*)</sup> This lecture was presented on 20. 9. 2018 in the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague, Czech Republic, during the awarding ceremony of the Medal of J. A. Comenius.

<sup>1</sup> Etwa wenn davon die Rede ist, dass in den „gemeinschaftlichen Turnübungen“ die „Idee der menschlichen Gemeinschaft und Gesellschaft“ lebendig hervortreten soll (Central-Bibliothek, 1838, S. 31).

Aufgaben“ arbeiten und die neben besonderen Formen des Unterrichts mit Schulbühnen, Klassenabenden und Schulfesten realisiert werden sollte (Hamburg, 1925, S. 178).<sup>2</sup>

Der Begriff „Gemeinschaft“ hatte verglichen mit dem 19. Jahrhundert eine ganz andere Bedeutung angenommen, die wegführte vom christlichen „Gemeinsinn“ des 19. Jahrhunderts, der noch in Handbüchern des Kaiserreichs auftaucht (Schmid, 1877, S. 514–515), und hinführte zu einer soziologischen Kategorie, die aber weiterhin normativ gedeutet wurde.

Die Schule blieb wohl eine „sittliche Gemeinschaft“ (ebd., S. 514), aber die Vorstellungen von Sittlichkeit hatten sich grundlegend geändert. Das zeigte sich massgeblich in der Politisierung des Konzepts der Gemeinschaft. „Gemeinschaft“ war nicht einfach nur Medium des sozialen Lernens, sondern wurde zu einem politischen Ideal, auf das sich die ganze Erziehung richten soll. Die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes (ebd.) wurde radikal verweltlicht, ohne die Erlösungserwartung zu verlieren.

## **2. Die Hochwertung der Gemeinschaft**

Die Idee, Erziehung generell auf Gemeinschaft zu beziehen, setzte einen Gegensatz voraus, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkam, als die „Sozialpädagogik“ der „Individualpädagogik“ gegenübergestellt wurde. Die Sozialpädagogik sollte als Antwort auf die soziale Frage verstanden und gleichzeitig sollte der Herbartianismus als Inbegriff der Individualpädagogik überwunden werden. Dabei handelte es sich um eine polemische Entgegensetzung, die so nicht zutraf, man denke nur an Herbarts „beseelte Gesellschaft“ als höchste praktische Idee, aber Raum gab für Anchlüsse und Ausschlüsse.

Die Hochwertung der „Gemeinschaft“ hat auch und nachdrücklich mit ausserschulischen Entwicklungen zu tun, etwa der Entstehung völkisch-nationalen und anti-semitischen Denkens in der Publizistik des Kaiserreichs, der Schul- und Erziehungskritik der Theoretiker der Jugendbewegung sowie der soziologischen Frage, ob der Begriff „Gesellschaft“ zur Erfassung sozialer Prozesse ausreicht.

Der Kieler Soziologe Ferdinand Tönnies hat 1887 vorgeschlagen, begrifflich zwischen „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ zu unterscheiden. Die Unterscheidung selbst geht auf Friedrich Schleiermacher zurück<sup>3</sup> und sie sollte eigentlich pädagogisch verstanden werden, nämlich als Weg der Erziehung von der intimen Gemeinschaft hin zur differenzierten Gesellschaft.

Danach ist „Gesellschaft“ als Kern der soziologischen Theorie insbesondere vom Marxismus angenommen worden. Dort aber ist von „Klassengesellschaft“ die Rede, also einer

---

<sup>2</sup> Das Zitat entstammt der Festschrift die die Deutschen Lehrerversammlung, die am 3.–4. Juni 1925 in Hamburg stattfand.

<sup>3</sup> Rech (1972).

gespaltenen Gesellschaft, die auf eine Revolution zuläuft, an deren Ausgang der Beginn sozialer Gleichheit stehen würde, ohne diese Utopie je näher zu bestimmen. Sie sollte einfach die Umkehr der Geschichte sein. Aber auch Begriffe wie „Volk“ oder „Gemeinschaft“ konnten mit sozialen Utopien verbunden und revolutionär verstanden werden.

Die ideale Einheit des Volkes in der klassenlosen Gemeinschaft hat der Marburger Philosoph Paul Natorp (1904, S. 211) ins Spiel gebracht. Der Zerfall der Nationen in Arbeitende und Besitzende wird als „uralte soziale Diskontinuität“ verstanden, die überwunden werden müsse in und mit einer „Arbeitsgemeinschaft“ für alle (ebd.), die dann auch die Grundlage sein würde für die Erziehung.

„Wie jede Form erziehender Gemeinschaft zum Ziel die ewige Erneuerung dieser Gemeinschaft selbst hat, so hat die Erziehung im ganzen, die auf allen Stufen in der Gemeinschaft beruht, das bestimmte Ziel, dass der Erzogene selbst wieder befähigt werde zum Erzieher, zum Miterzieher der Gemeinschaft“ (ebd., S. 296).

Die Schule ist eine „eigene Form der Gemeinschaft“, die „in der Mitte zwischen Familien- und Volksgemeinschaft“ liegt. Die Schule muss auf dem Grund des „wahren Gemeinschaftslebens“<sup>4</sup> stehen, erst dann kann auch der Unterricht wirksam werden.<sup>5</sup> Für die Beförderung der Schulgemeinschaft gibt es besondere Mittel:

„Gemeinsame Leibesübung, besonders Waffendienst, Wettspiele, Festfeiern, alles würde in einer und derselben Richtung wirken, und so von früh an ein Sinn und Verständnis der Volksgemeinschaft im Leben des Zöglings selbst und allem, was vom Leben des Volks ihm nach und nach auffassbar wird, sich gründen“ (ebd., S. 323).

Natorps *Sozialpädagogik* erschien 1899 in erster Auflage. Im Jahr zuvor hatte der deutsche Oberlehrer Hermann Lietz sein erstes Landerziehungsheim gegründet, das die Idee der Schulgemeinschaft einschliesslich Leibesübung und paramilitärischer Ausbildung verwirklichen sollte.

Dahinter stand Schulkritik. Einzig Landerziehungsheime – so Lietz – können pädagogische „Gemeinschaften“ sein, weil nur sie Leben, Lernen und Arbeiten an einem Ort vereinen. Dieses Postulat wurde gleichgesetzt mit der Wirklichkeit und das hat die Rezeption bestimmt. Trotz ihrer geringen Zahl galten die Landerziehungsheime als praktischer Beweis für eine neuartige und überlegene Pädagogik, die die Missstände der Schule überwinden würde.

Die Unterscheidung von Tönnies war rein kategorial gemeint und sollte analytischen Zwecken dienen, ohne mit Wertungen verbunden zu sein. Die Beschreibung der beiden

---

<sup>4</sup> Im Text gesperrt.

<sup>5</sup> Gesagt am Beispiel des Geschichtsunterrichts (Natorp, 1904, S. 323–324).

Kategorien aber erfolgte mit einer Sprache, die wertend verstanden werden konnte oder sogar musste. „Gemeinschaft“ war der vertraute und überschaubare soziale Nahraum, während „Gesellschaft“ als fern, rationalisiert und abstrakt dargestellt wurde.

Im Anschluss an Tönnies erlebte der Begriff Gemeinschaft eine nie geahnte Konjunktur und wurde zunehmend als Gegensatz oder Alternative zur Gesellschaft verstanden, ohne länger auf den sozialen Nahraum beschränkt zu werden. Das ganze Volk wurde *als* „Gemeinschaft“ verstanden, nicht als die politische Vereinigung der Bürger, sondern als soziale Einheit und historische Identität.

Tönnies hatte nah und fern, konkret und abstrakt sowie vertraut und fremd unterschieden, ohne dabei nahezulegen, dass diese Relationen sich je auflösen lassen. Tatsächlich ist eine Gesellschaft *als Gemeinschaft* gar nicht möglich, selbst dann nicht, wenn man Gemeinschaft anders versteht als Tönnies.

Gemeinschaft setzt Homogenität voraus, also die Unterscheidung, wer dazu gehört und wer nicht. Auch Gesellschaften haben Regeln der Inklusion und Exklusion, aber sie sind von einer bestimmten Grösse an nie homogen. Gesellschaften können auch nicht von Herkunft und Erbe her verstanden werden, weil Zu- und Abwanderungen dafür sorgen, dass die Herkunft sich verschiebt und das Erbe nur im Grenzfall über Generationen konstant ist. Gesellschaft, anders gesagt, entwickelt sich durch soziale Differenzierung und nicht durch Angleichung.

Das Gegenteil, die Homogenisierung, sollte mit dem Begriff der „Volksgemeinschaft“ nahegelegt werden, der vor allem nach dem Ersten Weltkrieg in der pädagogischen Literatur eine prägende Rolle spielte. Militaristische Pädagogen wie Berthold Otto wollten mit der Mobilisierung im Krieg die Entstehung einer neuen Art von Volksgemeinschaft sehen, die nach den Regeln des deutschen Heeres organisiert sein sollte. Nach dem Ausgang des Krieges hatte sich das erledigt, während erst jetzt die „Volksgemeinschaft“ zu einer politischen Verheissung wurde.

Mit der Volksgemeinschaft wurde in gewisser Hinsicht eine politische Theorie der Antike reaktiviert, gemäss der das Volk einen „Körper“ bildet und so eine lebendige, aber geschlossene Einheit darstellt. Der *Populus Romanus* wurde von den barbarischen Völkern auch dadurch unterschieden, dass er eine Geschichte hatte, die erzählt, aufgeschrieben und zu Traditionen verdichtet wurde. Im Mittelalter war der politische Körper die Metapher für die Untertanen des Königs, die einen lebendigen Zusammenhalt bildeten.

Die Theorie der Volksgemeinschaft geht ähnlich von einem lebendigen Organismus aus, der durch Grenzen gesichert ist. Diese Grenzen dürfen nicht für Fremde oder Andersartige geöffnet werden, wenn der Volkskörper, der sich selbst reproduziert, erhalten bleiben soll.

Umgekehrt kann der Volkskörper wachsen und sich erweitern, so lange seine Entität bestehen bleibt. Die Volksgemeinschaft, anders gesagt, lässt auch eine imperiale Variante zu.

Die pädagogische Hochwertung der Gemeinschaft als freie Erfahrung und Raum alternativer Erziehung erfolgte massgeblich in der Literatur der deutschen Jugendbewegung. Das galt auch in Hinsicht einer Forderung. Wo „Gemeinschaft“ vermisst wurde, konnte sie als idealer Gegenentwurf eingeklagt werden. Auf diesem Wege gewann dann auch Volksgemeinschaft schnell an Plausibilität.

Der rumänische Essayist und Lektor, Jonas Lesser,<sup>6</sup> veröffentlichte 1932 eine Schrift *Von deutscher Jugend*, die die Erfahrungen der Jugendbewegungen aufarbeitet und dabei auch den Vorrang der Volksgemeinschaft hervorhebt. Lessers Buch wurde 1933 von den Nationalsozialisten verboten. Lesser war bis 1938 Lektor im Wiener Paul Zsolnay Verlag, wurde wenige Monate nach dem „Anschluss“ Österreichs entlassen und emigrierte Ende des Jahres mit seiner Frau nach England (Mann, 2006, S. 19–20).

In seinem Buch heisst es:

„Volksgemeinschaft! Die Jugend erbebt in hohem, höchstem Gefühl, wenn dieses Wort fällt, denn es ist ihr ein Wort, das schönste Vergangene über die entartete bourgeoise Epoche hinweg mit fruchtbar Zukünftigem verbinden soll. Es ist der heilige Wille der Jugend, das Ich münden und vollenden lassen im Wir. Denn sie weiss, dass an der Vereinzelung die Welt der Väter zerbrochen ist, nachdem sie sich immer mehr veräusserlicht und liberalistisch verhärtet hatte. Nur in Gemeinschaft kann ein Volk und jeder Einzelne sich erfüllen und sein Leben steigern“ (Lesser, 1932, S. 131).

Dieses millenische Pathos der Volksgemeinschaft war in der pädagogischen Literatur in der Weimarer Republik an vielen Stellen anzutreffen. Volksgemeinschaft sollte die Entfremdungserfahrungen in der kapitalistischen Gesellschaft aufheben und sich mit einer Art nationalem Sozialismus verbinden. Die tatsächlichen Nationalsozialisten haben diese Idee aufgegriffen und dann mit allen Mitteln auch umzusetzen versucht.

Die Erfahrungen der Jugendbewegung haben Kohorten von Schülern und Studenten geprägt. Ihre Gemeinschaftserlebnisse setzten soziale Netzwerke ausserhalb der bürgerlichen Gesellschaft voraus, verbanden sich mit Aktivitäten, die in den zeitgenössischen Schulen nicht angeboten wurden oder untersagt waren und hatten nicht zuletzt mit Autonomieerfahrungen zu tun.

---

<sup>6</sup> Jonas Lesser (1896–1986) stammte aus einer orthodox-jüdischen Familie in Czernowitz in der damaligen Bukowina, die seit 1775 zu Österreich gehörte. Lesser studierte in Wien und promovierte 1925 in seiner Heimatstadt. Er war mit Thomas Mann befreundet und kam zum Zsolnay Verlag auf Empfehlung von Arthur Schnitzler (Hall, 1994, S. 250).

Das gilt selbst dort, wo die Bewegungen militärisch organisiert waren. Noch 1979 konnte die Hitlerjugend – unbelehrt durch die Geschichte – als einzigartige „soziale Tatgemeinschaft“ bezeichnet werden (Blohm, 1979).<sup>7</sup> Aus den mehr oder weniger autonomen Gruppen der Jugendbewegung wurde auf die Volksgemeinschaft geschlossen, die nach den gleichen Prinzipien der Echtheit, Loyalität und Einheit erwartet wurde.

Die nationalsozialistische Volksgemeinschaft war allerdings durch Gewaltexzesse der herrschenden Machtclique gegen die eigene Bevölkerung 1944 und 1945 „am Ende“ (Keller, 2013). Damit war aber die erlebte Volksgemeinschaft nicht ausgelöscht, wie Interviews mit deutschen Bürgern nach dem Krieg zeigen (Mayer, 2017). Auch deswegen blieb „Gemeinschaft“ als Sozialutopie unterschwellig erhalten.

### **3. Volksgemeinschaft und Erziehung**

Das pädagogische Konzept der Erziehung zur Gemeinschaft ist nach dem Ersten Weltkrieg von Autoren entwickelt worden, die in den verschiedenen Gruppen der Jugendbewegung nachhaltige Erfahrungen gemacht hatten, den Krieg überstanden und dann mit dem Studium begannen. Sie teilten ihre Überzeugungen mit Trägergruppen und konnten die politische Öffentlichkeit beeinflussen.

„Gemeinschaft“ war der Kern des Erfahrungskreises. Die Wandervogel-Gruppen lebten davon, sich während ihrer Fahrten strikt von den bürgerlichen Umwelten abgrenzen zu können, also von Schulen, Familien oder Verbänden, die gerade nicht durch frei gewählte und echte Beziehungen gekennzeichnet waren.

Diese Art Gemeinschaft sollte erziehen, durch Erlebnisse, exklusive Erfahrungen fernab der Gesellschaft und verschwiegene Übereinkünfte in Gruppen. Dazu dienten eigene Symbole, eine besondere Kleidung und eigenwillige Formen der Verständigung, die im kleinen Kreis geteilt wurden.

Nicht zufällig wurden die Gemeinschaften der Jugendbewegung mit dem „pädagogischen Eros“ in Verbindung gebracht. Gemeinschaftsstiftend nämlich waren nicht nur die Jugendkultur, der soziale Zusammenhalt und die emotionale Übereinkunft, sondern auch die Führung. In der Eros-Theorie erwählt sich der Führer seine Gemeinschaft, nicht umgekehrt, und nur deswegen sollte sie homogen werden können.

Die Theoretiker der Jugendbewegung wie Gustav Wyneken oder Hans Blüher hatten einen Prozess der autoritativen Formung sozialer Beziehungen vor Augen. „Gemeinschaft“ hiess in diesem Sinne auch Unterordnung. Die Übereinstimmung in gemeinsamen Taten und Gefühlen, die vermeintliche Egalität, wurden erkaufte durch die Abhängigkeit von dem Führer.

---

<sup>7</sup> Der Lehrer Erich Blohm (geb. 1900) war nach dem Krieg in der Deutschen Reichspartei tätig.

Wyneken hat sich als Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf genau so verhalten. Er wählte sich seine „Gemeinschaft“.

Auf der Basis solcher Erfahrungen sollten die normalen Verkehrsformen des bürgerlichen Lebens ausser Kraft gesetzt werden. Das Gemeinschaftsideal war also anti-bürgerlich und sollte bewusst eine alternative Welt eröffnen, die geprägt war von sozialen Bewegungen und damit verbunden gemeinsamen Aktionen, strikten Unterscheidungen sowie dem starken Überlegenheitsgefühl, Avantgarde zu sein.

Das Entstehen einer „neuen Jugend“<sup>8</sup> sah Paul Natorp (1913, S. 130) unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg als „Weg der Gesundung“ des Volkes. Das geht auf Johann Gottlieb Fichte zurück, der die Idee der Erneuerung des Volkes durch die Erziehung der jungen Generation abseits der bestehenden Gesellschaft 1808 in seinen *Reden zur deutschen Nation* entwickelt hatte und auf den sich die Gründer der Landerziehungsheime berufen haben.

Die Generation der bürgerlichen Jugendbewegung zog im August 1914 begeistert in den Krieg, wurde im Krieg dezimiert und kam mit dem Trauma des Krieges an die Universitäten. Der Ausgang des Krieges hatte das Kaiserreich beseitigt und die Gründung einer demokratischen Republik nach sich gezogen. Aber die Demokratie war als Staatsform umstritten, wurde heftig bekämpft und die Alternative schien die Etablierung einer Volksgemeinschaft zu sein.

In seinem Beitrag zur Festschrift der Freideutschen Jugend hatte Paul Natorp auch gefordert, dass die Kohorten der Jugendbewegung mit ihrem Erfahrungshorizont die Universitäten verändern sollten (ebd., S. 128). Das geschah vor allem in ideologischer Hinsicht und setzte die Infiltration von Universitätsfächern voraus.

Die „Philosophie der Gemeinschaft“ war Thema einer Tagung der Deutschen Philosophischen Gesellschaft im Herbst 1928<sup>9</sup> und hat so eine intellektuelle Aufwertung erfahren, die als Quintessenz der politischen Philosophie der zwanziger Jahre zu verstehen ist. „Philosophische Ideen“ wie Ganzheit und Gemeinschaft sollten „fruchtbar“ gemacht werden „für das Leben“ (Krüger, 1929, S. 144), also über die Diskursivität Gesellschaft und Erziehung beeinflussen.

Der deutschnationale Leipziger Ganzheitspsychologe Felix Krüger war seit 1927 Vorsitzender der Deutschen Philosophischen Gesellschaft und hatte das Thema lanciert. Seelische Ganzheit war gedacht als das Korrelat zur sozialen Gemeinschaft und beide wurden als deutsche

---

<sup>8</sup> Im Text gesperrt.

<sup>9</sup> Die Tagung fand vom 1. bis 4. Oktober an der Universität Leipzig statt. Vortragende waren etwa Friedrich Delekat, Theodor Haering, Felix Krüger, Wilhelm Stapel und auch Hans Freyer. Die Vorträge wurden 1929 als zweites Sonderheft der Deutschen Gesellschaft für Philosophie veröffentlicht (Krüger, 1929).

Gegenbegriffe zum englischen Empirismus und zum amerikanischen Pragmatismus verstanden.

Die angelsächsische Philosophie hatte bereits während des Krieges und dann auch in der Weimarer Republik starke Gegner in Deutschland. Sie ist an den Universitäten meistens negativ wahrgenommen oder gar nicht rezipiert worden. Eine Alternative zur deutschen Philosophie sollte es nicht geben, auch nicht in der Pädagogik.

Einflussreiche konservative Autoren wie Ernst Jünger, Hans Freyer, Othmar Spann, Martin Heidegger, Oswald Spengler oder auch Carl Schmitt haben mit Nachdruck versucht, die liberale westliche Philosophie zu bekämpfen. Diese Autoren werden heute neu gelesen, wobei es unterschwellige und sogar offene Kontinuitäten immer gegeben hat.

Bis zu den *Schwarzen Heften* galt Martin Heidegger weltweit als einer der grössten Philosophen des 20. Jahrhunderts und von dem Staatsrechtler Carl Schmitt war gerade die revolutionäre Linke fasziniert (Braun, 2005). Linke Autoren wie Michel Foucault haben sich philosophisch an Martin Heidegger und Friedrich Nietzsche orientiert, ohne bei ihnen einen konstitutiven Zusammenhang mit rechten Positionen zu vermuten. Wichtig war ihre Dekonstruktion der klassischen Philosophie, also die Bestätigung des Radikalen ihrer eigenen Denkhaltung.

In Deutschland hat erstmals Rolf Peter Sieferle (1995) in seinem Buch *Die konservative Revolution* wieder versucht, rechte Autoren neu und ohne historischen Vorbehalt zu lesen. Hans Freyer, Ernst Jünger, Werner Sombart, Oswald Spengler und Paul Lensch sollten aus sich heraus verstanden und verschiedenen theoretischen Kontexten zugeordnet werden, die eine Gemeinsamkeit haben, sie richten sich gegen die liberale Gesellschaft und eine universalistische Vorstellung von Aufklärung.<sup>10</sup>

Unter ihnen hatte Hans Freyer wohl die grösste Nähe zu pädagogischen Fragen. Freyer wird selten der völkischen Pädagogik in und nach der Weimarer Republik zugeordnet, aber er ist einer der prägenden Autoren, die die rechte Gesellschaftstheorie mit Konzepten der völkischen Erziehung in Verbindung gebracht und über die Lehrerbildung hinaus an der Universität etabliert haben.

Freyer wurde mit der Programmschrift *Revolution von rechts* über die Universitätsphilosophie hinaus bekannt. Die Schrift erschien 1931 im Verlag von Eugen Diederichs. Sie beginnt mit dem Satz: „Eine neue Front formiert sich auf den Schlachtfeldern der bürgerlichen Gesellschaft: die Revolution von rechts“ (Freyer, 1931, S. 5).

---

<sup>10</sup> Solche Strömungen gab es nicht nur in Deutschland (Eckert, 2000).

Die nationalsozialistische Machtergreifung war noch nicht absehbar, aber Freyer konnte schreiben: Die Revolution von rechts ist das „Losungswort der Zukunft“. „Noch sammelt sie nur, aber wird schlagen. Noch ist ihre Bewegung ein blosser Aufmarsch der Geister, ohne Bewusstsein, ohne Symbol, ohne Führung, Aber über Nacht wird die Front stehn“ (ebd.).

Freyer konnte sich auf eine autoritäre politische Philosophie in Deutschland beziehen, die so etwas wie einen dritten Weg zwischen Liberalismus und Marxismus stark machen und politisch umsetzen wollte. Für Freyer war das Volk Subjekt der Revolution (ebd., S. 42), nicht mehr eine Klasse, und das Volk bildet sich in und mit der Revolution neu (ebd., S. 44).

Gesellschaft sollte wie Volk „organisch“ und nicht länger „mechanisch“ verstanden werden, die Gesellschaftskritik sollte nicht länger ein linkes Monopol sein und die sozialen Utopien wurden vom Modell der liberalen Ökonomie ebenso abgekoppelt wie von der Vision der klassenlosen Gesellschaft. 1921 wollte der Wiener Volkswirt Othmar Spann in dieser Auseinandersetzung gar eine *ständische* Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung neu begründen (Spann, 1921, S. 31–33). Sie war gedacht als einzig möglicher Ausweg aus der „Kulturkrise der Gegenwart“.<sup>11</sup>

In Othmar Spanns (1928, S. 101) ständischer Gesellschaftsphilosophie heisst es, dass „nur verhältnismässig Gleichartiges“ überhaupt organisiert werden kann. Eine Organisation bringt „nicht beliebig verschiedenes Handeln“ unter einen Hut, sondern „immer nur ein jeweils gleichartiges“, egal ob es „religiös, ehelich, erzieherisch, gütererzeugend“ ausgerichtet ist. Man kann in der Gesellschaft nur „Gleiches zu Gleichem zusammenordnen“, eben das macht den ständischen Grundzug aller Organisation aus (ebd.).

Hans Freyer hat 1911 an der Universität Leipzig promoviert und war danach ein Jahr lang Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Seine frühen Arbeiten sind als Kommentare zur deutschen Jugendbewegung zu verstehen. Als Student war Freyer im freideutschen Serakreis um Eugen Diederichs organisiert und nahm 1913 auch am Ersten Freideutschen Jugendtag am Hohen Meissner teil. Später war er Vorsitzender des „Bundes Freunde der Schule am Meer“, die Martin Luserke auf der Nordseeinsel Juist gegründet hatte.<sup>12</sup> Freyer hatte also einschlägige Erfahrungen mit pädagogischen Alternativbewegungen.

Im gleichen Jahr wie die Veröffentlichung der Programmschrift fanden die vierten Davoser Hochschulkurse statt, die dem Thema „Erziehung und Bildung“ gewidmet waren. Einer der

---

<sup>11</sup> Othmar Spann (1878–1950) war seit 1928 Vorstandsmitglied des „Kampfbundes für deutsche Kultur“, den Alfred Rosenberg und Hans Hinkel gegründet hatten. Spann hielt bei der ersten öffentlichen Veranstaltung des Bundes, am 23. Februar 1929 im Auditorium Maximum der Universität München, den Hauptvortrag. *Die Kulturkrise der Gegenwart* (Spann, 1929) wurde zwischen Demokratie und Marxismus verortet. Den Vortrag hörte auch Adolf Hitler.

<sup>12</sup> Martin Luserke (1880–1968) war von 1906 bis 1925 Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Er war Schulleiter, als Freyer dort unterrichtete.

Redner war Hans Freyer,<sup>13</sup> seit 1925 der erste Professor für Soziologie der Universität Leipzig. Er sprach in drei Vorträgen zum Thema „Bildungskrise der Gegenwart“ (Freyer, 1931a). Auch hier war also die Krise die Voraussetzung für die Radikalisierung.

„Krise“ meint bei Freyer den Zerfall der klassischen Bildungsidee und die Auflösung ihres Ortes im unpolitischen deutschen Bürgertum. Die „gebildete Individualität“, so Freyer, werde abgelöst durch die „Souveränität des Willens, die sich mit geschichtlichem Situationsbewusstsein ausgerüstet hat“ (ebd., S. 623). Bildung soll nicht länger die Grundlage des freien Urteils sein und die bürgerliche Individualität hat ausgedient.

„Bildung hat nicht den Auftrag, koste es was es wolle, Radikalisierungen zu bremsen“ und sie muss nicht um jeden Preis „Mitte bilden“ (ebd., S. 625), denn Bildung gibt es immer nur „auf der Grundlage eines bestimmten Standortes, also einer Entscheidung“ (ebd.). Gemeint ist eine politische Entscheidung in der Krise mit einem klaren Entweder-Oder. Einer von Freyers Hörern in Davos war Joachim Ritter (1931).<sup>14</sup> Er verstand die Botschaft so: „Die Bildung sei zu politisieren“ und das geschah dann auch.

In der *Revolution von rechts* entwickelte Freyer (1931) eine Strategie, wie sich die Revolution der bürgerlichen Gesellschaft von links nach rechts verlagern lässt. Durch die Integration des Proletariats in die Industriegesellschaft sei der Revolution von links das Subjekt abhanden gekommen. Statt Klassenkampf sei eine neue Dialektik entstanden, die des Volkes gegen das System der industriellen Gesellschaft. „Volk“ wird als „Wesen“ verstanden, das sich in einem „revolutionären Feuer reinigen“ soll, so dass es „ganz hart und neu wird“ (ebd., S. 50).

Die Freiheit des Einzelnen wird als überwunden hingestellt und erst dann ist er „emanzipiert. Frei ist der Mensch, „wenn er in seinem Volk frei ist, und dieses in seinem Raum. Frei ist der Mensch, wenn er in einem konkreten Gemeinwillen steht, der mit eigener Verantwortung seine Geschichte führt“ (ebd., S. 69). Wird das Volk zum „politischen Subjekt“ und verfügt es über die eigenen Kräfte, dann wird es fähig „seine geschichtlichen Entscheidungen zu fällen“.

Dafür sorgt der „Staatsozialismus“. Er sorgt dafür, „dass das Kraftfeld des Volkes von den heterogenen Querschlägen der industriellen Gesellschaft freigemacht wird, und dass dadurch das Volk, Herr seiner Welt, zum [...] Subjekt seiner Geschichte wird“ (ebd., S. 67). In einem

---

<sup>13</sup> Hauptredner war der ehemalige preussische Kultusminister Carl-Heinrich Becker (1876–1933). Die Tagung fand vom 22. März bis 11. April 1931 statt. Die Hauptvorträge erschienen im Jahrgang 1931 der Zeitschrift *Die Erziehung*.

<sup>14</sup> Joachim Ritter (1903–1974) war zu diesem Zeitpunkt Assistent von Ernst Cassirer an der Universität Hamburg.

Kieler Vortrag<sup>15</sup> zum „politischen Begriff des Volkes“ wird gesagt, worauf dabei vertraut werden kann:

„In der überdauernden existenziellen Schicht des Volkstums, in der sich das Erbe des bisherigen deutschen Geschichte organisch niedergeschlagen hat, soll zugleich die Kraft gefunden und entzündet werden, die neue politische Geschichte bewirken kann“ (Freyer, 1933b, S. 18).

Anfang 1934 ist in einem Aufsatz zur Bildung des Volkes im neuen Staat von einem „nationalen Sozialismus“ die Rede, der auf dem Führerprinzip beruht (Freyer, 1934, S. 9). „Nur der harte Griff der politischen Tat (kann) die Einheit des Volkes herstellen“ und „restloser Einsatz“ sowie „straffste Willenszucht“ sind notwendig, „wenn diese Einheit in den Menschen befestigt werden soll“ (ebd., S. 9).

„An die Stelle der staatsbürgerlichen Erziehung tritt die politische Schulung.“ Sie stellt die Menschen vor „konkrete Aufgaben“, „in denen der werdende Staat unmittelbar gegenwärtig ist“, also vor allem Wehrdienst und Arbeitsdienst. Im Arbeitsdienst „wird der nationale Sozialismus geboren“ und das Gleiche gilt auch für den Wehrdienst (ebd., S. 10–11). „Jeder Humanismus ist dann fehl am Ort“.<sup>16</sup> Was letztlich erzieht, ist der Staat und „baut sich dieser Staat allererst auf, so ist sein Recht, die Menschen nach seinem zukünftigen Bilde zu formen, ohne Grenzen“ (ebd., S. 10–11).

1933 veröffentlichte Freyer eine Schrift zur Universitätsreform, mit der er für alle Studenten ein politisches Semester verbindlich machen wollte.<sup>17</sup> Auch dort wird eine Erziehung zur „Arbeit und Wehr“ ins Spiel gebracht, die dafür sorgen soll, dass sich der junge Mensch „in die Front des politischen Volks“ einreihet. „Frei übernommene Pflicht, Dienst an der Notwendigkeit des Ganzen, objektiv sich einordnende Leistung, Mitwirkung an der Verwirklichung des Reichs im Material der Erde“ wären die sittlichen Grundlagen für den „nationalen Sozialismus“ (Freyer, 1933, S. 18–19).

Konkret waren gemeint das 1932 eingeführte freiwillige „Werkhalbjahr“ der Abiturienten,<sup>18</sup> das zum allgemeinen Arbeitsdienst ausgebaut werden, und die vormilitärische Schulung, die zur allgemeinen Wehrpflicht führen sollte. Das politische Semester würde dann aus Vorlesungen zur Schulung der Studienanfänger bestehen, für die sechs Wochenstunden

---

<sup>15</sup> Eingeladen hatte der Kieler Historiker Carl Petersen (1885–1942), der Beziehungen zum George-Kreis pflegte und völkische Positionen vertrat. Er war seit 1933 Mitglied der NSDAP.

<sup>16</sup> „Es sei denn, es werde aus der Bewegung der deutschen Gegenwart ein Humanismus ganz neuer Art entwickelt: ein Humanismus des politischen Menschen“ (Freyer, 1934, S. 11).

<sup>17</sup> Tatsächlich wird an der Universität Leipzig unter dem Einfluss Freyers ein Seminar für politische Erziehung gegründet (Heinze, 2001, S. 52–57).

<sup>18</sup> Am dem ersten Werkhalbjahr, das in geschlossenen Lagern durchgeführt werden sollte, nahmen etwa 10.000 Abiturienten teil. Am 16. Juni 1933 wurde eine zehnwöchige Arbeitsdienstpflicht für Studenten in den ersten vier Semestern verkündet (Dudek, 1988, S. 282).

parallel zum Beginn der Fachstudien reserviert werden sollten (ebd., S. 22). Dafür wird ein eigenes Curriculum vorgestellt (ebd., S. 23). Ziel ist die Schaffung einer politischen Elite (ebd., S. 25).

Gerade in pädagogischer Hinsicht bestehen Kontinuitätslinien zwischen den verschiedenen Autoren des politischen Autoritarismus in Deutschland. Martin Heidegger hat, ähnlich wie Freyer, in den *Schwarzen Heften* eine Didaktik der autoritären Schulung der Studentenschaft für den Führerstaat entwickelt, der ehemalige Gymnasiallehrer Oswald Spengler<sup>19</sup> vertrat eine strikte Elitentheorie der staatlichen Bildung, Othmar Spann verstand Erziehung als Einfügung in die Stände und Gliedschaften der Gesellschaft oder Ernst Jünger (1989, S. 57) wollte die Erziehung des „Vornehmen“ von der des „Untergebenen“ unterschieden wissen.

Oswald Spenglers (1924) *Neubau des Deutschen Reiches* enthält Schulkritik mit dem klassischen Argument der Überbürdung, verweist auf Persönlichkeitsbildung im Gymnasium und kritisiert den Einfluss der Pädagogik auf die Schulen. Im Gymnasium „soll die Schicht gezüchtet werden, welche die kommenden deutschen Geschicke trägt und führt“ (ebd., S. 44) und dazu sind neben Ausdauer und Disziplin, Klugheit und Weitsicht nötig, vor allem aber persönliche Selbstständigkeit. Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte Latein stehen, Dem „gründlichen Lateinunterricht“ seiner Gymnasien verdanke Deutschland „seine geistige Disziplin, sein Organisationstalent“ und seine Technik (ebd., S. 46).

#### **4. Gemeinschaftserziehung im Nationalsozialismus**

Wie stark der Gemeinschaftsgedanke die nationalsozialistische Erziehung dann tatsächlich geprägt hat, zeigt die Schrift *Neue Erziehung*, die von dem NS-Funktionär Helmut Stellrecht verfasst wurde und die mehrere Auflagen erlebte. Stellrecht studierte in Stuttgart Maschinenbau und hat danach bei Fichtel&Sachs in Schweinfurt gearbeitet, wo er seine Karriere bei der SA begann. Seit 1934 war Stellrecht als Obergebietsführer im Stab der Reichsjugendführung für die politische Schulung der Hitlerjugend zuständig. Die erste Ausgabe der *Neuen Erziehung* erschien 1942 und erzielte bis 1944 fünf Auflagen.<sup>20</sup>

Deutlich ist dort von einer „Erziehung durch Erleben“ die Rede (Stellrecht, 1943, S. 36–45), der gegenüber die Schulbildung abgewertet werden kann. Die deutsche Jugendbewegung wird als „revolutionäre Tat“ verstanden (ebd., S. 79), mit der sich berechnete Schulkritik verbunden habe, die erst die Nationalsozialisten aufgegriffen und mit ihrer Erziehung verbunden haben. Schule und Jugendbewegung müssen zu einem „organischen Ganzen“

---

<sup>19</sup> Oswald Spengler (1880–1936) war von 1908 bis 1911 als Gymnasiallehrer im Hamburger Schuldienst tätig.

<sup>20</sup> Helmut Stallrecht (1898–1987) war Soldat im Ersten Weltkrieg und engagierte sich danach in verschiedenen Freikorps. Von 1933 bis 1944 war er Mitglied des Deutschen Reichstages. 1939 wurde der Brigadeführer der SS und 1945 war er noch Mitarbeiter in der Regierung Dönitz. Nach dem Krieg blieb Stallrecht in politisch für rechte Gruppierungen aktiv und arbeitete als freier Schriftsteller. Stallrechts Hauptwerk *Glaube und Handeln* (1938) erzielte bis 1944 eine Gesamtauflage von 175.000 Exemplaren (Maas, 1984, S. 105).

verschmolzen werden (ebd. S. 81), nur so können die Erfahrungen der Jugendbewegung aufgegriffen und für die Schule des Volkes genutzt werden.

Im Mittelpunkt der neuen Erziehung steht deswegen die Gemeinschaft (ebd. S. 52–56). Unterschieden wird nicht mehr zwischen „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“, in sozialer Hinsicht gibt es nur noch Gemeinschaften, die sich nach der Grösse und dem Gewicht unterscheiden. Kleine und grosse Gemeinschaften bilden eine Einheit. In der grossen Gemeinschaft „handelt der Führer in [...] Einverständnis mit der Gemeinschaft“. Der Führer agiert „aus der Gemeinschaft heraus, die ihn trägt und die in ihm sich selbst erst klar erkennt“ (ebd., S. 53).

Genauer wird das Verhältnis so bestimmt:

„Der Weg einer Gemeinschaft, ihr Denken und Fühlen werden für den Einzelnen Gesetz. Die Gemeinschaft setzt voraus die gleiche Rasse. Sie verlangt den gleichen Grundstoff, die gleiche Grundauffassung. Es kann sich nur Verwandtes zu Verwandtem gesellen und Ähnliches von Ähnlichem getragen werden. Der Führer muss eine Gemeinsamkeit mit den Geführten haben. Er ist dasselbe, aber er ist es geprägter, stärker und bewusster. Er empfängt aus der Gemeinschaft Kraft, und die Gemeinschaft empfängt sie von ihm“ (ebd., S. 53).

Gemeinschaft ist aber nicht nur ein homogener Volkskörper, der geführt wird und sich führen lässt, vielmehr ist Gemeinschaft auch „das stärkste Mittel, das die Erziehung kennt“ (ebd., S. 54). „Versteht es der Erzieher, die Gemeinschaft mit dem gleichen Willen zu beseelen, den er in sich trägt, so kommt ihm die formende Kraft von unten wieder entgegen.“

Einzelne mögen versuchen, sich dem Willen des Erziehers zu entziehen, aber das misslingt mit Notwendigkeit. „Dem Willen einer wahren Gemeinschaft hat sich noch keiner entzogen oder widersetzt. Die Gemeinschaft gliedert ein, wenn der einzelne überhaupt eingeordnet werden kann. Sie schliesst aus, wenn er sich als unbrauchbar erweist. In jedem Falle ist aber die Gemeinschaft die stärkere“ (ebd., S. 54–55). Eine neue Erziehung muss daher „durch Gemeinschaft und zur Gemeinschaft erziehen“ (ebd., S. 56).

Die Form der Gemeinschaft „wird immer stärker, je mehr sie das ganze Leben umfasst“. Die „erzieherische Wirkung des Internats“ ist daher grösser als die der Schule. Es wäre zu wünschen, „dass alle Jungen zu wirklichen Lebensgemeinschaften zusammengefasst werden könnten“. Wo das nicht möglich ist, muss gewährleistet sein, dass sie in jedem Jahr eine bestimmte Zeit „in Gestalt von Fahrt und Lager“ verbringen. „Für das Mädchen wird die Familiengemeinschaft die stärkere Form bleiben“ (ebd., S. 55).

Der Nationalsozialismus hat mit hohem Aufwand und unter Inkaufnahme von unerhörten Opfern versucht, die nationale Volksgemeinschaft nicht nur herzustellen, sondern im Sinne eines Herrenvolks auch auszuweiten. Die Siedlungspolitik des Nationalsozialismus

im Zweiten Weltkrieg war der Gewinnung von „Lebensraum“ für das eigene Volk gewidmet, was die Vernichtung anderer Völker vorausgesetzt hat.

Nach innen wurde ausgemerzt, was als nicht „gemeinschaftsfähig“ galt und so dem Volk finanziell wie pädagogisch zur Last fallen würde. Das galt nicht nur für Fremde, sondern auch für Angehörige des Volkes, sofern sie wie die Juden ausgegrenzt oder in irgendeiner Weise als behindert angesehen wurden. Zu ihnen gehörten auch „gemütlose Psychopathen“, also autistische Kinder, die in einem Euthanasieprogramm unter medizinischer Aufsicht getötet wurden (Sheffer, 2018).

Auch die deutsche Philosophie hat sich im Nationalsozialismus erfolgreich anpassen können. Jüdische Philosophen wurden von den Lehrstühlen entfernt und nationalsozialistische Philosophen gaben den Ton an.

Der Giessener Hegelianer Hermann Glockner hat in einer kleinen Schrift vom „Wesen der Deutschen Philosophie“ gesprochen. Die Schrift erschien 1942 in zweiter Auflage. In ihr wird eine Standortbestimmung der Philosophie „in der geistigen Bewegung des neuen Deutschland“ vorgenommen (Glockner, 1942, S. 45–51).

Vorausgesetzt wird das Misstrauen der Nationalsozialisten gegen die Philosophie als Universitätswissenschaft. Die Philosophie, so Glockner, stieß „in den ersten Jahren des nationalen Wiederaufbaus auf starkes und nicht unberechtigtes Misstrauen“ (ebd., S. 45). Aber keiner der grossen deutschen Philosophen könne im Ernst für den westlichen Liberalismus und Individualismus, also das Gegenteil der NS-Volksgemeinschaft, in Anspruch genommen werden.

Dies hätten „jüdische Kommentatoren“ der deutschen Philosophie wie Hermann Cohen, Ernst Cassirer oder Adolf Lasson<sup>21</sup> in die Wege geleitet und die Ausrichtung müsse korrigiert werden. Wegen seines Kampfes gegen den „semitischen Einfluss in der deutschen Philosophie der letzten Jahrzehnte“ ist Glockner nach Giessen berufen worden (Tilitzki, 2002, S. 619).

Parallel dazu fand die Vertreibung der jüdischen Intelligenz von deutschen Lehrstühlen statt. „1933 gab es in Deutschland 56 Professoren für Philosophie. Davon haben bis 1935 aufgrund der Rassengesetzgebung 22 ihren Lehrstuhl verloren, insgesamt 30 wurden ins Exil gezwungen.“<sup>22</sup>

Der Ausgangspunkt der neuen Philosophie, so Glockner, sei das Leben und Leben müsse als Kampf verstanden werden. Praktische Philosophie sei zu übersetzen in Handlung und

---

<sup>21</sup> Adolf Lasson (1832–1917) entstammte einer jüdischen Familie und trat 1853 zum christlichen Glauben über.

<sup>22</sup> Available at: <https://philomag.de/sandkuehler-es-hat-uns-nicht-interessiert/>.

Entscheidung. Dabei lautet die Grundannahme: „Tödlich ernst ist der Augenblick; schicksalsvoll und verantwortungsschwer die Stunde“ (ebd., S. 49).

Für die Neuorientierung wird vor allem ein Name gehandelt:

„Heroischer Ernst, einsames Kämpfertum, unerbittliche Kritik und sprachschöpferische Genialität, zusammenlodernd in einer manches erhellenden, alles fressenden, übernatürlich – geistigen Flamme – das ist Friedrich Nietzsche“ (ebd., S. 49).

Hin und wieder habe man Nietzsche schon „als den Philosophen des Nationalsozialismus bezeichnet“.<sup>23</sup> Aber das sei höchstens eine Teilwahrheit, die kaum vereinbart werden könne mit dem aristokratischen Grundzug von Nietzsches Philosophie und also seiner „schwankenden Stellungnahme zu den Forderungen menschlicher und völkischer Gemeinschaft“ (ebd.).

Auf der anderen Seite hat vor ihm vielleicht noch niemand „den Führergedanken so klar entwickelt wie Nietzsche. Das ist es heute vor allem, was uns aufhorchen lässt. Aber Führer und Gefolgschaft sind eins“ (ebd., S. 49–50), während Nietzsche sich distanziert hat und „Geistes-Aristokrat“ bleiben wollte. Man könne ihm deshalb nicht in jeder Hinsicht nachfolgen, sondern dürfe nur seinen „Pfad“ kreuzen. „Ernste, gemeinschaftsbewusste Männlichkeit reckt sich empor an seiner steilen Grösse – und wendet sich zu den Volksgenommen zurück, um sie anderen Zielen zuzuführen“ (ebd., S. 50).

## **5. Karrieren nach 1945**

Wie die meisten Autoren der „konservativen Revolution“ passte Hans Freyer nach dem Krieg die Richtung seiner Publizistik den neuen Verhältnissen an, ohne jemals eine Schrift zurückzunehmen oder Aussagen zu bedauern. Hans Freyer hat den Nationalsozialismus begrüsst, war aber, im Unterschied zu Martin Heidegger, Carl Schmitt oder Arnold Gehlen, nie Mitglied der NSDAP.

Zusammen mit anderen Vertretern der „Leipziger Schule“ der Soziologie konnte Freyer im Nationalsozialismus Karriere machen, hat 1948 seine Professur in Leipzig aufgeben müssen und ist 1951 wieder in die Deutsche Gesellschaft für Soziologie aufgenommen worden. Freyer hat dann von 1953 an noch zehn Jahre als Emeritus an der Universität Münster gelehrt. Carl Schmitt (1957), mit dem er gut befreundet war, gratulierte ihm zum 70. Geburtstag und feierte ihn als herausragenden Vertreter der „anderen Hegel-Linie“.

Freyer konnte also in Westdeutschland eine zweite Karriere machen. So machten auch seine Themen und Denkfiguren eine zweite Karriere. Das Ende des Nationalsozialismus war nicht Anlass, die Theorien aufzugeben, sondern sie vor eben diesem Ende zu schützen.

---

<sup>23</sup> Gemeint ist die Nietzsche-Interpretation von Alfred Bäumler.

Bekannt wurde Freyer nach 1945 mit der *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters* (1955). Hier ist am Ende von einem „Pluralismus der geschichtlichen Welt“ die Rede, vom Untergang des europäischen Imperialismus und der Zukunft der globalen Industriegesellschaft, aber auch vom Preis, den der „abendländische Mensch“ dafür an Entfremdung gezahlt habe. Die vage Hoffnung gilt, wie schon in der Jugendbewegung, der „nächsten Generation“ (Freyer, 1955, S. 248–260).

Demokratie ist kein Thema, wohl aber die Macht der Ideologien, die für „Gleichschaltung“ sorgen (ebd., S. 143) – immer noch und ungebrochen. Ideologien sind sekundäre Systeme. Primär ist die Anpassung des Menschen und sie wird ungebrochen totalitär gefasst: „Dem ausgebauten Apparat der Institutionen und Verhaltensnormen entspricht als seine Innenseite eine ebenso eingelaufene Gewohnheitsapparatur im Menschen, und beide sind miteinander gekoppelt“ (ebd., S. 59).

Für die Erziehung wäre dann, ganz wie im Führerstaat, lediglich Systemkonformität angesagt. Das wird nicht mehr mit dem „politischen“ Volk begründet, aber führt zum gleichen Resultat, der mentalen wie sozialen Einordnung ohne eine „gebildete Individualität“. Aber das würde die Frage der Elitenbildung ausklammern, die viele Autoren der Rechten umgetrieben hat.

Bildung für das Volk schließt Unterschiede eigentlich aus, während die reale Welt der Berufe in einem „korporativen Staat“ sie gerade verlangt. Freyer (1933a, S. 11–12) sah das so: „Staatsmänner“ wie „Handlanger“ verrichten „gesellschaftlich notwendige Arbeiten“ und haben „ihre bestimmten Stelle“ im sozialen Organismus. Aber eben deswegen unterscheiden sie sich und dürfen also nicht gleich behandelt werden.

Das rechtskonservative Denken ist nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hans Freyer, seinem ehemaligen Assistenten Arnold Gehlen und dessen Schüler Helmut Schelsky wirksam fortgesetzt und auch erneuert worden. Gehlen und Schelsky, beide nicht zufällig Soziologen, waren trotz ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit prägende Figuren der politischen Öffentlichkeit in den ersten drei Jahrzehnten der Bundesrepublik.<sup>24</sup>

Danach verloren rechte Positionen rasch an Einfluss, wie man an fast allen akademischen Disziplinen zeigen kann, nicht zuletzt an der westdeutschen Pädagogik. Die damit verbundenen Vorstellungsweisen und Positionsnahmen sind aber durchaus erhalten geblieben, sie wanderten nur in Zirkel ab, die nicht öffentlich zugänglich waren oder für die es keine Öffentlichkeit gab. Völkische Überzeugungen oder Bekenntnisse zur homogenen und einzigen Volksgemeinschaft sind trotz der Veränderungen im Bildungswesen erhalten geblieben, wie sich heute zeigt.

---

<sup>24</sup> Im Anschluss an Gehlens Buch *Moral und Hypermoral* (1969) überwarf sich Schelsky mit seinem Lehrer und kündigte die Freundschaft.

Auch deswegen kann an die rechten Positionen der Weimarer Republik heute wieder angeschlossen werden, etwa wenn Spengler mit dem Satz zitiert wird, die Revolution von 1918/1919 und nachfolgend die Gründung der Weimarer Republik sei „die sinnloseste Tat der deutschen Geschichte“ gewesen (Spengler, 1920, S. 9). Die Alternative wäre dann ein altpreussischer Staatsozialismus (ebd., S. 81) und keine Demokratie.

Die Verachtung der Demokratie ist die zentrale Gemeinsamkeit des Autoritarismus. Dabei spielen mindestens vier Annahmen eine wichtige Rolle, die Reduktion der Demokratie zur blossen Parteienherrschaft, damit verbunden ein Verdacht der Misswirtschaft oder gar der Korruption, weiter die Missachtung des Volkswillens und nicht zuletzt die fehlende Zukunftsfähigkeit.

Demokratie als Verfassung ebenso wie als Lebensform wäre so eine bloss historische Grösse, die überwunden werden kann und von den rechten Philosophen zur Disposition gestellt worden ist. Das geschah auch nach dem Krieg ungebrochen und nur mit verlagerten Argumenten.

Von „Volksgemeinschaft“ durfte im Nachkriegsdeutschland offiziell keine Rede mehr sein, dafür konnte umso mehr von Technik und Technikfolgen gesprochen werden. Die Rechte war davon wie besessen. Heidegger hat bekanntlich vor den planetarischen Folgen der Technik gewarnt,<sup>25</sup> während die Leipziger Soziologie sich für deren gesellschaftliche Bedeutung stark machte.

Helmut Schelsky hat 1935 mit einer Arbeit zum Thema *Theorie der Gemeinschaft nach Fichtes Naturrecht von 1796* bei Freyer in Leipzig promoviert und ist dort 1940 mit einer Studie über Thomas Hobbes politische Lehre habilitiert worden. Dort hat er die Philosophie der politischen Gemeinschaft als Staatsphilosophie des Volkskörpers weiterentwickelt (Schelsky, 1981).

Schelsky schrieb 1965, dass die „Idee der Demokratie“ in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ihr Wesensmerkmal verloren habe, weil an die Stelle des Volkswillens die „Sachgesetzlichkeit“ getreten sei, die sich dem öffentlichen Einfluss entziehe und ihrerseits die Politik antreibe. An die Stelle des politischen trete so der „technische Staat“ (Schelsky, 1965, S. 453).<sup>26</sup>

Sinnfragen sind dann überflüssig oder nicht mehr zu beantworten (ebd., S. 456) und die alte Vorstellung der „demokratischen Willensbildung“ wird ersetzt durch die „modernen

---

<sup>25</sup> „Die Frage nach der Technik“. Vortrag am 18. November 1953 im Rahmen einer Vortragsreihe der Bayerischen Akademie der Schönen Künste“. „Mehr als dreitausend Menschen“ in verschiedenen Hörsälen hörten „mit äußerster Konzentration Martin Heidegger zu und bedankten sich nach zwei Stunden geistiger Schwerarbeit zehn Minuten lang mit stürmischem Beifall“ (Die Zeit Nr. 48 vom 26. November 1953).

<sup>26</sup> Das Zitat entstammt der Schrift *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, die 1961 erschienen ist.

technischen Mittel der psychischen Beeinflussung“, die die „vernünftig abwägende Meinungsbildung“ der Bürger ausser Kraft setzt (ebd., S. 459). Der technische Staat entzieht so, „ohne antidemokratisch zu sein, der Demokratie ihre Substanz“ (ebd.).<sup>27</sup>

Häufig wird auch auf eine radikale Kritik der parlamentarischen Demokratie zurückgegriffen, die Carl Schmitt 1923 veröffentlicht hat und die heute neu diskutiert wird. Demokratie, so Schmitt, habe mit Parlamentarismus gar nichts zu tun, also mit den Prinzipien der öffentlichen Rede, der geregelten Abstimmung und der repräsentativen Wahl, die freie Bürger voraussetzt.

Schmitt geht davon aus, dass „die Entwicklung der modernen Massendemokratie die argumentierende öffentliche Diskussion zu einer leeren Formalität gemacht hat“ (Schmitt, 2010, S. 10). Die liberale Vorstellung der „government by discussion“ wird polemisch als „verschimmelt“ bezeichnet und nicht nur rhetorisch wird gefragt: „Wer glaubt noch an diese Art von Öffentlichkeit? Und an das Parlament als die grosse ‚Tribüne‘“? (ebd., S. 12).

Walter Bagehot<sup>28</sup> hat 1876 in seinem Buch *Physics and Politics* vom Zeitalter der Diskussion gesprochen und dort den Begriff „government by discussion“ geprägt. Damit sollte der Übergang von einer Statusgesellschaft zu einer Gesellschaft der Wahl bezeichnet werden, die für Entscheidungen prinzipielle Begründungen verlangt und so öffentliche Diskussionen benötigt (ebd., S. 158).

Nur mit Diskussionen lässt sich die Herrschaft der Überlieferung aufheben und dies aus einem einfachen Grunde: Wer ein Thema zur Diskussion stellt, wird danach von der Diskussion geleitet (ebd., S. 161). Die Diskussion nimmt, aber sie gibt nicht; wer sich einmal auf sie einlässt, muss sie aushalten und kann nicht zu einem diskussionsfreien Zustand zurückkehren. „You can never again clothe it with mystery, or fence it by consecration; it remains forever open to free choice, and exposed to profane deliberation“ (ebd.).

Davon ist im rechten Lager nie die Rede. Freie politische Diskussion nämlich widerstreitet Autorität und Führertum, weil nur gute gegenüber schlechten Gründen eine Entscheidung leiten können und ohne Toleranz nicht mit Anderen diskutiert werden kann (ebd., S. 153–164). Aber genau das muss eine Ideologie ausschliessen, die immer schon auf der richtigen Seite steht und deshalb keine Diskussion braucht.

Von „Schwatzbude“ oder „Lügenpresse“ war schon im Kaiserreich die Rede. Wilhelm II. nannte den Reichstag „Schwatzbude“ und die katholische Reaktion bezeichnete nach 1848 liberale Zeitungen als „Lügenpresse“. Daraus wurde in der Weimarer Republik eine auch

---

<sup>27</sup> „Technisch-wissenschaftliche Entwicklungen können keiner demokratischen Willensbildung unterliegen, sie werden auf diese Weise nur uneffektiv“ (Schelsky, 1965, S. 459).

<sup>28</sup> Der englische Journalist Walter Bagehot (1826–1877) war von 1860 an Herausgeber des *Economist*.

philosophische Front gegen Parlament, Parteien und Öffentlichkeit. Von „Altparteien“ sprach Joseph Goebbels am 9. April 1938 in Wien.

Damit soll die liberale Vorstellung von Öffentlichkeit angegriffen und als obsolet hingestellt werden. Anders dagegen die Demokratie, die von Schmitt gerade verteidigt wird, vorausgesetzt, dass Liberalismus und Demokratie getrennt werden. Die Herrschaft des Volkes setzt einen Volkskörper voraus, der keinen diskursiven Raum benötigt, keine Verschiedenheit zulässt und so auch nicht auf Toleranz angewiesen ist.

„Jede wirkliche Demokratie beruht darauf, dass nicht nur Gleiches gleich, sondern, mit unvermeidlicher Konsequenz, das Nicht-gleiche nicht gleich behandelt wird. Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens – nötigenfalls – die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen“ (Schmitt, 2010, S. 13–14).<sup>29</sup>

Die Herrschaft des Volkes hat die Homogenität des Volkes zur Voraussetzung - Eine neue Idee war das nicht. Der amerikanische Politologie John William Burgess<sup>30</sup> hat schon 1890 die „ethnische Homogenität“ einer Nation als notwendig zu ihrer Einheit und ihrem Erhalt bezeichnet. Die Mittel dafür seien zunächst friedlich, nämlich Einfluss und Erziehung, aber wenn die erschöpft sind, sei Zwang unausweichlich, mit dem das „ethnisch feindliche Element“ entfernt werden müsse (Burgess, 1890, S. 42–43).

Offenbar ist dieses Denken nicht auf die deutsche Geschichte beschränkt und es ist trotz der deutschen Geschichte erneuerbar. Demokratie basiert auf öffentlicher Diskussion und so auf Meinungsfreiheit. Aber Demokratie verlangt auch die klare Bestimmung ihrer Feinde. Hitlers Machtergreifung war der „Tod der Demokratie“ (Carter Hett, 2018), aber das war nur möglich, weil die Verteidigung zu schwach war und Demokratie nicht gelebt wurde.

---

<sup>29</sup> Diese These übernimmt Siefertle (2017a, S. 102) in umgekehrter Richtung, nämlich dass mit der Masseneinwanderung ein „kulturell homogenes Volk“ in eine „heterogene Bevölkerung“ „transformiert“ werden soll.

<sup>30</sup> John William Burgess (1840–1931) war Professor für Politische Wissenschaft an der Columbia University. Er hat von 1871 bis 1873 in Deutschland studiert, sein Buch ist Johann Gustav Droysen gewidmet.

## Literatur

### Quellen

- BAGEHOT, Walter, 1876. *Physics and Politics; Or, Thoughts on the Application of the Principles of „Natural Selection” and „Inheritance” to Political Science*. New York: D. Appleton and Co.
- BLOHM, Erich, 1979. *Hitler-Jugend soziale Tatgemeinschaft*. Zweite Auflage. Vlotho: Verlag für Volkstum und Zeitgeschichtsforschung.
- BURGESS, John William, 1890. *Political Science and Comparative Constitutional Law. Volume I: Sovereignty and Liberty*. New York: Baker and Taylor Company.
- Central-Bibliothek, 1838. Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande. Hrsg. v. H. G. Brzoska. Juli-Heft. Halle: Bei C. A. Schwetschke und Sohn.
- FREYER, Hans, 1931. Zur Bildungskrise der Gegenwart. *Die Erziehung*. 6. Jahrgang, Heft 10/11 (Juli/August), S. 597–626.
- FREYER, Hans, 1931a. *Revolution von rechts*. Jena: Diederichs.
- FREYER, Hans, 1933. *Das politische Semester. Ein Vorschlag zur Universitätsreform*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.
- FREYER, Hans, 1933a. Zur Ethik des Berufes. *Blätter für Deutsche Philosophie*. Band 7, Heft 1–2, S. 1–21.
- FREYER, Hans, 1933b. *Der politische Begriff des Volkes*. Neumünster: Karl Wachholz Verlag. (= Kieler Vorträge über Volkstum- und Grenzlandfragen und den nordisch-baltischen Raum, Nr. 4).  
(Auch in: *Deutsche Hefte für Volks- und Kulturbodenforschung*. 3. Jahrgang, Heft 5, S. 193–207).
- FREYER, Hans, 1934. Von der Volksbildung zur politischen Schulung. *Die Erziehung*. 9. Jahrgang, S. 1–12.
- FREYER, Hans, 1955. *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- GLOCKNER, Hermann, 1942. *Vom Wesen der Deutschen Philosophie*. Zweite Auflage. Stuttgart/Berlin: W. Kohlhammer Verlag.
- Hamburg, 1925. Hamburg in seiner wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung für Deutschland. Festschrift für die deutsche Lehrerversammlung in Hamburg 1925. Hamburg: Druckereigesellschaft Hartung&Company.
- HEIDEGGER, Martin, 2015. *Gesamtausgabe IV. Abteilung: Hinweise und Aufzeichnungen*. Band 97: Anmerkungen I–V (Schwarze Hefte 1942–1948). Herausgeben von Peter Trawny. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. ISBN 978-3-465-03870-2.
- KRÜGER, Felix, Hrsg., 1929. *Philosophie der Gemeinschaft: 7 Vorträge, gehalten auf der Tagung der Deutschen Philosophischen Gesellschaft vom 1.–4. Oktober 1928 in Leipzig*. Berlin: Junker und Dünhaupt. (= Sonderhefte der Deutschen Philosophischen Gesellschaft, Nr. 2).

- JÜNGER, Ernst, 1989. *Rivarol*. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-95695-5.
- LESSER, Jonas, 1932. *Von deutscher Jugend*. Berlin: Paul Neff Verlag.
- MANN, Thomas, 2006. *Briefe an Jonas Lesser und Siegfried Trebitsch 1939–1954*. Hrsg. v. Franz Zeder. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. ISBN 978-3-465-03500-8.
- NATORP, Paul, 1904. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Zweite vermehrte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff).
- NATORP, Paul, 1913. *Aufgaben und Gefahren unsrer Jugendbewegung. Freideutsche Jugend*. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner 1913. Mit einem Bild vom Fidus. Jena: Verlegt bei Eugen Diederichs.
- Neue Bibliothek (1814–1816): Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte neueste pädagogische Literatur Deutschlands, 1814–1816*. Herausgegeben von Hofrath GuthsMuths. Jahrgang 1814 und 1816. Zweiter Band. Fünftes bis achttes Stück. Neustadt an der Orla: Johann Karl Gottfried Wagner.
- Pädagogisches Archiv*, 1860. Pädagogisches Archiv, Zweiter Band. Stettin: Verlag von Th. von der Rahmer.
- Pädagogisches Zentralblatt*, 1933. Pädagogisches Zentralblatt, Band 13.
- RITTER, Joachim, 1931. *Bildungskrise in Davos. Bemerkungen zu den IV. Davoser Hochschulkursen vom 22. März bis 11. April, 1931*. *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*. Band 7, Heft 7, S. 661–665.
- SCHELKY, Helmut, 1965. *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.
- SCHELKY, Helmut, 1981. *Thomas Hobbes. Eine politische Lehre*. Berlin: Duncker&Humblot. ISBN 9783428050123.
- SCHMID, Karl-Adolf, 1877. *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus*. Erster Band: A-Liebe. Gotha: In Verlag von Rudolf Besser.
- SCHMITT, Carl, 1957. *Die andere Hegel-Linie. Hans Freyer zum 70. Geburtstag*. *Christ und Welt*. 10. Jahrgang. Nr. 30 vom 25. Juli, S. 2.
- SCHMITT, Carl, 2010. *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*. 10. Auflage. Berlin: Duncker&Humblot. ISBN 978-3-428-15030-4.
- SPANN, Othmar, 1921. *Tote und lebendige Wissenschaft. Zwei Abhandlungen zur Auseinandersetzung mit Liberalismus und Marxismus*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- SPANN, Othmar, 1928. *Gesellschaftsphilosophie. Mit einem Anhang über die philosophischen Voraussetzungen der Wirtschaftswissenschaften*. München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg.
- SPANN, Othmar, 1929. *Die Kulturkrise der Gegenwart. Mitteilungen des Kampfbundes für Deutsche Kultur*. Band 1, S. 33–43.
- SPENGLER, Oswald, 1920. *Preussentum und Sozialismus*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- SPENGLER, Oswald, 1924. *Neubau des Deutschen Reiches*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

STELLRECHT, Helmut, 1943. *Neue Erziehung*. 66.–90. Tausend. Berlin: Wilhelm Limpert Verlag.

ECKERT, Hans-Wilhelm, 2000. *Konservative Revolution im Frankreich? Die Nonkonformisten der Jeune Droite und des Ordre Nouveau in der Krise der 30er Jahre*. München: R. Oldenbourg Verlag. ISBN 9783486564419.

HEINZE, Carsten, 2001. *Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Rettet den technischen Menschen. Guardini, Heisenberg, Heidegger und F. G. Jünger sprachen. *Die Zeit*. Nr. 48 vom 26. November 1953. [cit. 2019-05-10] Available at: <https://www.zeit.de/1953/48/rettet-den-technischen-menschen/komplettansicht>.

### Darstellungen

BRAUN, Olaf M., 2005. *Carl Schmitt – eine deutsche Frage als Gestalt. Wege und Umwege einer Theorie- und Rezeptionsgeschichte*. In: akj<sup>31</sup> (Ausgabe 1/05). Available at: <https://akj.rewi.hu-berlin.de/zeitung/05-1/cs.htm>.

CARTER HETT, Benjamin, 2018. *The Death of Democracy. Hitler's Rise to Power*. London: William Heinemann.

DUDEK, Peter, 1988. *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920–1935*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HALL, Murray G., 1994. *Der Pauk Zsolnay Verlag. Von der Gründung bis zur Rückkehr aus dem Exil*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

KELLER, Sven, 2013. *Volksgemeinschaft am Ende. Gesellschaft und Gewalt 1944/45*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

MAAS, Utz, 1984. „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand“. *Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MAYER, Milton, 2017. *They Thought They Were Free: The Germans, 1933–45*. With a Foreword by Richard J. Evans. Chicago/Ill.: Chicago University Press.

SHEFFER, Edith, 2018. *Asperger's Children. The Origins of Autism in Nazi Vienna*. New York: W.W. Norton&Company.

SIEFERLE, Rolf Peter, 1995. *Die konservative Revolution. Fünf biographische Skizzen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

SIEFERLE, Rolf Peter, 2017. *Finis Germania*. Dritte Auflage. Schnellroda: Verlag Antaios.

TILITZKI, Christian, 2002. *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Teil 1. Berlin: Akademie Verlag.

WAGNER, Thomas, 2017. *Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten*. Berlin: Aufbau Verlag.

---

<sup>31</sup> Arbeitskreis kritischer jurist\*innen an der Humboldt-Universität zu Berlin.

## BOOK REVIEW:

Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag. Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp.

János UGRAI<sup>a</sup>

<sup>a</sup> University Eszterházy Károly, Eger, Hungary

Leo Thun von Hohenstein's oeuvre is of special significance in Central and East-Central Europe. The impact of his secondary school reform is still felt today, due to the Organisationsentwurf of 1850 that introduced the school-leaving examination and stabilised the system of curricular subjects in secondary schools in most countries of the Habsburg Monarchy. Higher education reforms are of similarly high importance: in Austria, it was the Universities Act codified in 2002 that brought along what seems to be a paradigm shift in the regulation of higher education. Thus, Thun's legacy is alive and intensively affects our presence. Its judgment and assessment generates confusion across linguistic borders and economic regions – as confirmed by the latest volume of comparative studies discussing the university reforms of the Thun era.

The studies in this volume can be put into two categories. The first group predominantly includes studies with an approach focusing on institutional history: they enumerate the histories of great university centres. Alois Kernbauer presents the network of higher education institutions in the Austro-Hungarian Empire, reflecting on various academies as well as on the most well-known universities. In another study, Kernbauer provides a historical summary of the University of Graz in the mid-19<sup>th</sup> century. Further comprehensive studies include Christoph Aichner's essay on the University of Innsbruck, Mlada Sekyrková on the University of Prague, Maria Stynia on Krakow University and Alessandra Ferraresi on the University of Pavia. Also in this group, some studies take a more or less differing approach: although there is no summary written about the University of Pest, there is a study by Attila Szilárd Tar on changes that occurred in Hungarian law schools, while László Szögi gives a detailed account of the peregrination of Hungarian students. Simonetta Polenghi and Valentina Chierichetti offer a more comprehensive study of higher education reforms in Lombardy and Venice, discussing processes concerning secondary schools and concomitant pedagogical discourses as well. Several studies focus on developments in Vienna

– these, however, belong to the second group of the volume, displaying a problem history approaches.

One of the aims of the chapters connected to institutional history is to highlight the numerous individual specificities. Such local characteristics include Krakow's late integration into the Habsburg Monarchy and the significant role of the Catholic Church in the life of the university, as well as the determined yet unsuccessful attempt of the University of Graz to establish a Faculty of Medicine. The economic prosperity of northern Italian regions foregrounded the upholding of a special – polytechnic-like – faculty offering studies in Mathematics and Engineering. The influence of the Catholic Church was also exceptionally strong in Innsbruck, so much so that for decades an intensive debate was going on even in circles outside the university – the fate of the institution divided the local cultural and political elite in many ways.

The two great university towns, Prague and Vienna are a separate category on their own, due to their historical significance and role within the monarchy. As for Vienna, it is important to examine how relationships between the university and other scientific institutions developed. In the first half of the 19<sup>th</sup> century, science policy of the Habsburg Monarchy adhered to the idea that for an intellectual life reliable from the aspect of the monarch, the majority of scientific research needed to be conducted in the collections and institutions connected to the royal court. It was only in the 1830s when various professional societies, periodicals and scholarly volumes could change this situation and bring to the fore the symptoms of discontentment. Even demands for reform before 1848 were almost exclusively voiced by experts of these forums; therefore, the University of Vienna had limited opportunities to fulfil the function expected from the leading higher education institution of the empire.

In Prague, the relative tranquillity following Joseph II's reforms ended in the 1840s. From this point on, the university professors supported the democratic efforts, and the renewal of the institution was also fostered by the appearance of new subjects, specialisations and private instructors. For Thun, who was of Czech origin and had strong social ties with Prague, the radicalism of the revolution was a turning point in his way of thinking: he withdrew from cautiously supporting the Czech linguistic-national efforts and became rather reserved in this matter. Although the teaching of certain subjects in Czech was not forbidden in the 1850s, fewer and fewer students signed up for these courses, in fear of political retribution. Meanwhile, Thun's personnel policy strengthened the opposing pole: he invited a Bavarian Catholic professor to teach history and thus neutralised one of the main focal points of patriotic efforts.

The studies concerned with institutional history portray situations differing in several respects and approach them from several different viewpoints of their own field but, at certain points, they draw the same conclusions. Regardless of the province in question, Thun's higher education policies were characterised by observing and keeping an eye on the professors radicalised at the time of the revolution, as well as by attempting to subtly remove them from their position. The policy of appointing professors as a reaction against patriotism and on the basis of restoration and confessionality was prevalent everywhere. As a result, Catholic professors from Germany were hired in Vienna, Graz, Innsbruck, Prague, Krakow and Lemberg – foreign professors who were unbiased when it came to national issues and unrelated to local syndicates. In the 1850s these universities all experienced a drop in the number of students. In some cases, the change was drastic: the University of Prague, for instance, saw a more than 50% decrease in the number of students, as compared to the figures 30 years earlier, in 1825. It was a general tendency that the passage of the Thun-reforms concerning secondary schools generated serious problems, since the appearance of 8-year grammar schools demanded the redefinition of the tasks of Philosophy Faculties, and thus 'incomplete' institutions that functioned as academies found themselves in immediate danger.

It is quite intriguing to compare studies in terms of their discussion of the issue of Germanization. In the history of several nations, the 1850s are linked to efforts of Germanization. Historiographic assertions suggest that this phenomenon explains Italian, Czech, Hungarian and Polish historians' fairly moderate interest in Thun's oeuvre. At the same time, several thorough research studies show that accusations of Germanization are exaggerated. It seems indubitable – especially in light of what the case study in Prague indicates – that Thun, who initially sympathised with reform efforts, albeit cautiously, was frightened by the radicalism of the revolution. In the 1850s Thun reacted to nationalist endeavours accordingly, which resulted in the removal of unreliable professors and the gradual disappearance of university courses and programs that cultivated the national language. On the other hand, some progress was detectable in the further development of Polish and Czech scientific language, as Thun's university policy concerning this issue was rather strong but by no means rigorously biased.

The aforementioned question highlights the debated elements of classifying Thun's mentality and policies well. Several studies in the volume attempt to position him in the political and conceptual stage of the era: besides Christof Aichner and Brigitte Mazohl's introductory chapter, there is Walter Höflechner's study, which discusses Thun's higher education reform in the context of the history of scholarship; Thomas Maisel's writing, focusing on changes in the freedom of the Academy in Vienna; Franz Leander Fillafer's political and intellectual historical study; and Mitchell G. Ash's essay, exploring the connection between the structure of the University of Vienna and the Humboldtian model of higher education. A conclusion we can draw from all these studies is that intellectual classification is highly difficult to record.

According to Maisel, Thun's predecessors, Sommaruga and Feuchtersleben, with their supporting attitude at the time of the revolution, had already generated discontent among the students demanding academic freedom. This indicates that the neo-humanism of those directly concerned with the governance of the university could at best lead to greater academic freedom, that is, to a modernised, yet state-supervised version of the traditional corporative model. Fillafer's study adds new shades to the simple narrative which declares that Thun was firm in his hindering of the opportunities emerging at the time of the revolution. The study emphasises the interpretation that Thun, in fact, belonged to the group of conservative enlightened decision makers and had strong familial relationships with Ferdinand Kindermann, the central figure of the Czech school reform. After the revolution, Thun undoubtedly became more cautious but still did a lot for the competency of university education and enabled a more scientific approach gaining ground. This claim is underlined by Höflechner's statement according to which Thun created a system controlled from the above but, to various degrees, he generally aided the strengthening of the reformist party. For Höflechner, a crucial aspect of this phenomenon was the role Franz Exner and Hermann Bonitz – both with significant scientific connections in Berlin – played in the process, and the confidence Thun had in them.

The hybrid nature of Thun's reform is mapped by Mitchell G. Ash, stressing that reform efforts at the University of Vienna did not follow the Humboldtian model much. Thun and his colleagues only had indirect relations with Berlin, and their aims, scopes of action and structural circumstances revealed notable differences with regards to fundamental questions. Prussians thus could not really have a career as professors, and there was no real mobility of professors in the Habsburg Monarchy. The highly Catholic character of Vienna and Prague had an impact on the development of their universities, and there were very few, if any, examples of rigorous rules in Berlin, either. Thun tended to ignore the intention of the faculties when it came to appointing deans or professors, considerably limited the proclaimed freedom in teaching and studying, and generally sided with the firm state control. While in 1847 the Academy of Science was finally established in Vienna, the universities remained centres of education and research, in many ways only imitating the Humboldtian model.

Johannes Feichtinger and Franz Leander Fillafer's study closing the volume points out that the assessment of Thun's oeuvre repeatedly causes great political difficulties in Austria – a phenomenon revealed through the examination of three time periods. As early as the 1860s, a strong opposition to Thun's policies emerges in the person of Eduard Herbst, an enlightened environmental lawyer and radical liberal. In Herbst's view, Thun took a concealed Catholic turn and in 1848 he eliminated certain passages of academic freedom, not *de jure* but *de facto*. Herbst described Thun's actions as a politics of centralisation, Germanization and Catholic restoration. At the end of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> century, Herbst's critical stance was shared by Gustav Strakosch-Grassmann, a crucial figure of research on the history

of universities in Austria. Restriction on the freedom of teaching and studying was likewise considered to be a central question by liberal Catholic legal historian Hans Lentze in the early 1960s. The rights that ensured a greater autonomy for universities had come into force six months before Thun took his post, and he distorted and restricted them, thereby supporting the functioning of an authoritarian regime by covert means – as Lentze’s thesis indicates.

Strakosch-Grassmann found his opponent in Salomon Frankfurter, while Lentze was disputed by Richard Meister. Salomon published a fundamentally apologetic writing on the 55<sup>th</sup> anniversary of the act, and Meister did the same on its 100<sup>th</sup> anniversary. While the former emphasised the liberal tendencies of Thun’s reforms and presented his actions as the perfection of Exner and Bonitz’s ideas, Meister formulated his opinion more carefully: he acknowledged the restriction of academic freedom but claimed that it was a necessary stage on the way to a domesticated autonomy; that is, he argued for justified boundaries for the freedom of teaching and studying.

The reader may wonder why Thun’s actions generated so much turmoil for generations to come. The closing study reveals the answer: Thun’s system of higher education remained formally valid until 1955 (although in the National Socialist period Austrian universities lost all their autonomy). Nevertheless, not even the higher education act of 1955 took a firm stance with regards to the autonomy of universities or concerning the issue of the function of scientific research versus the training of state officials. It was only the University Act of 2002 with its European spirit that finally brought change in this respect.

This way, in the former countries of the monarchy, Thun’s legacy remains to be seen as a continual burden, a task to work on not only by historians of the university and of ideas but also by politicians and researchers of education as well. Surely, in spite of all the unsolved basic issues and complicating factors, his legacy lives on in every educational region of the former Monarchy, markedly determining each aspect of its secondary and higher education. And one of the most important lessons learnt from the present volume, written by historians of the university, university archivists, as well as historians of education, political ideas and cultural historians in cooperation, is that local specificities are counterbalanced by far more similarities than we could think of.

## Contents

---

<b>EDITORIAL</b>	5
Tomáš KASPER, Andreas HOFFMANN-OCON, Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI and Markéta PÁNKOVÁ	
<hr/>	
<b>STUDIES:</b>	7
1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung	
Carola GROPPE	
<hr/>	
„Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien	22
Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON	
<hr/>	
Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik	39
Ehrenhard SKIERA	
<hr/>	
Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik	50
Esther BERNER und Julia KURIG	
<hr/>	
Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard	66
Wilfried GÖTTLICHER	
<hr/>	
The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars	77
Vučina ZORIĆ	
<hr/>	
Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars	90
Suzana MIOVSKA-SPASEVA	
<hr/>	
Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina	105
Snježana ŠUŠNJARA	

---

---

Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918 Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON	116
<b>VARIA:</b> Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945) Jürgen OELKERS	131
<b>BOOK REVIEW:</b> Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag. Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp. János UGRAI	153

---