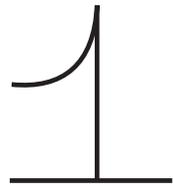




His toria scholas tica



2023

9

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2023

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2023, ročník 9

Number 1, June 2023, Volume 9

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

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

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

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

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

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

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

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

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

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

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

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

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

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

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

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

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

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

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

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

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

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

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

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

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

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

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

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

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

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 5 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
- Editorial**
- Studie** 9 Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität
Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity
— Ehrenhard Skiera
- 27 Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller
The Formation of the European – Collective and Personal Identities in the Literary Works of Maxim Biller
— Jörg Henning Schluß & Caroline Vicentini-Lerch
- 55 Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung
Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers’ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection
— André Epp
- 83 The Group as a Means to Restore Community in Zurich’s Teacher Education? Therapeutising Technologies during the “Psycho-boom” of the 1970s
— Andrea De Vincenti, Norbert Grube & Andreas Hoffmann-Ocon
- 99 Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht
Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power
— Esther Berner & Susann Hofbauer

**Studie
Studies**

- 123 Volksschullehrer-Wissen sammeln und verbreiten.
Das Deutsche Schulmuseum bzw. die Deutsche
Lehrerbücherei in Berlin 1876–1914
*Collecting and Disseminating Knowledge of Elementary School
Teachers. The German School Museum or the German Teachers’
Library in Berlin 1876–1914*
— Monika Mattes
- 145 The Action of the Saint Sava Society on the Formation
of Identity among Serbs in Old Serbia and Macedonia
— Maja Nikolova
- 165 „Natürliches Wachstum“ in einer bedrohlichen Welt –
der Monte Verità als Inkubationsraum eines neuen
Erzieherbildes
*“Natural Growth” in a Ominous World – Monte Verità as
Incubation Room of a New Understanding of the Educator*
— Beate Klepper
- 191 Reality as a Basis of Education to the Good in Josef
Pieper’s Works
— Rastislav Nemeč & Andrea Blaščíková
- 207 Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian
Candidate Dissertations in Educational Science in the
1970s
— Attila Czabaji Horváth, Zsófia Albrecht, Andrea Daru
& Dorina Szente
- 223 Defektologie učící? Formování české speciální
pedagogiky v letech 1953–1964
*Defectology and Teaching? The Formation of Czech Special
Pedagogy in 1953–1964*
— Marek Fapšo & Jan Randák
- Varia**
- 249 Neznámá kapitola ze života Gerty Kallikové-Figulusové
An Unknown Chapter from the Life of Gerta Kallik-Figulus
— Pavel Holeka

Úvodník

Editorial

The first issue of the journal *Historia scholastica* in 2023 brings together eleven expert studies that link the theme of pedagogization in the formation of personal and collective identity, as well as in the processes of professionalization (and deprofessionalization) of the teaching profession. This is a broad topic, which is why we will also address it in the second issue of this year's edition. The studies are the result of a joint project (which included an international workshop) of institutions from Central, South-Eastern and Western Europe. The following issue of *Historia scholastica* therefore seeks to take a culturally comparative view of the role of personalities, institutions, ideas and cultural schools of thought in the processes that shape the basis (identity) of each personality and professional community.

The aim of the published papers (and the project) is (to quote from the project) to reconstruct and analyse the importance of educational science, institutions of education and training in the processes of forming a person's personal identity and in the development of the professional identity of educators (women and men). Attention is focused on the representatives, men and women, who consciously or unconsciously, intentionally or unintentionally supported or weakened the role of these processes, and possibly offered "alternative" methods and means of personal and professional pedagogical identification.

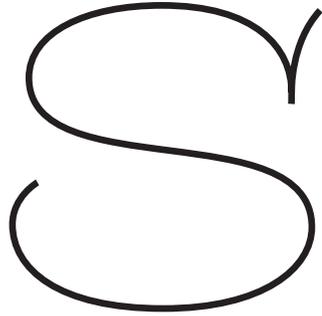
The articles in the first and second issues of *Historia scholastica* in 2023 focus on the period of the so-called second wave of the professionalization of educators in the 1970s and 1980s in a divided world – both in the possibilities of free development in "Western" states and in states under communist totalitarian rule. The political and social instrumentalization of the "pedagogical task" in the formation of personal and professional identity in an unfree society is also traced.

Published studies offer both more general perspectives on identity formation in relation to processes of pedagogization (Skiera) and

interdisciplinary-literary contexts (Schluss & Vicentini-Lerch). Furthermore, the studies analyse these processes with regard to the actors and the role of professionalization (Epp; De Vincenti, Grube & Hoffmann-Ocon; Czabaji Horváth, Albrecht, Daru & Szente; Mattes), with regard to cultural currents and social movements (Nikolova; Klepper; Nemeč & Blaščíková), with regard to gender issues (Berner & Hofbauer), and with regard to professional, scientific trends (Randák & Fapšo). The studies present cases from different geo-political and social parts of Europe.

We believe that this journal issue and the forthcoming second issue will be an interesting scholarly contribution to the discussion analysing the processes of the formation of pedagogical personal and collective identities.

Tomáš Kasper
Markéta Pánková



Studie *Studies*

- 9 Ehrenhard Skiera
- 27 Jörg Henning Schluß &
Caroline Vicentini-Lerch
- 55 André Epp
- 83 Andrea De Vincenti,
Norbert Grube & Andreas
Hoffmann-Ocon
- 99 Esther Berner & Susann
Hofbauer
- 123 Monika Mattes
- 145 Maja Nikolova
- 165 Beate Klepper
- 191 Rastislav Nemeč & Andrea
Blaščíková

- 207 Attila Czabaji Horváth,
Zsófia Albrecht, Andrea
Daru & Dorina Szente
- 223 Marek Fapšo & Jan Randák



Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität

Ehrenhard Skiera^a

^a European University of Flensburg,
Institute for School Education, Germany
skiera@uni-flensburg.de

Received 19 August 2022

Accepted 30 November 2022

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-001

Abstract Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity

Denis Vasse, Jesuit and psychoanalyst, once said: “When man identifies himself completely with the law, he degrades himself into a wolf being” (Vasse 1973, p. 148). The older generation will still know some “school wolves” from their own experience. But their strictness was by no means always the expression of sadistic lust. Rather, it correspond-

ed to a “higher” and supreme mission for the betterment of the individual child and the human race. This attitude found its legitimation in Christian and Enlightenment contexts as well as in some (allegedly) child-oriented and still popular approaches of Reformpädagogik.

However, for some time now there has been a critical counter-movement in the philosophy of education. It analyses the modern insecurity that can be understood as a consequence of the rejection of the human being as a child of God that has been emerging since the Renaissance. Furthermore, it criticises any definition of the nature of man that is presented with the claim of absolute truth.

Keywords responsibility in education, identity, alterity, New Education, Reformpädagogik, philosophy of education

1. Einleitung: Von der dogmatisch bestimmten zur ideologiekritisch affizierten Erzieherpersönlichkeit

Wenn es um die schwierige Frage der pädagogischen Identität geht, sind – selbstverständlich – verschiedene Perspektiven möglich. Schwierig ist die Frage deshalb, weil sie unvermeidlich mit dem „Geschäft der Erziehung“ als Ganzes und dessen Einbindung in eine Gesellschaft oder Gemeinschaft eng verbunden ist, zudem auch mit der philosophischen Frage nach der Identität als solcher. Womit ist jemand identisch? Wer hat oder besitzt eine Identität, und was bedeutet das inhaltlich in pädagogischer Hinsicht? Wer stellt sozusagen den „Ausweis der Identität“ aus, also die Frage nach den Merkmalen, den Zuschreibungen und der Anerkennung durch Andere? Ist die Identität echt oder nur scheinhaft erworben oder vorgespiegelt? Wie ist das Verhältnis von individuell-persönlicher Identität und öffentlich-rechtlicher Berufsidentität zu verstehen? Gibt es in diesem Verhältnis Überschneidungen?

Auch kann vom Wandel der Identität in der persönlichen Lebensgeschichte gesprochen werden. Wie damit umgehen, wenn die Kluft zwischen Vorschrift und persönlicher Überzeugung zu groß wird – wo liegt die Grenze zwischen noch erträglicher oder verantwortbarer Anpassung an externe (z.B. staatliche) Vorschriften und dem eigenen pädagogischen Gewissen, das möglicherweise zum Widerstand gegen die Vorschrift(en) tendiert?

In historischer Perspektive ist zudem nach dem Wandel der pädagogischen Identität zu fragen, und es wäre eine reizvolle Aufgabe, die Geschichte der Erziehung im Spiegel der jeweils entwickelten Merkmale und auf dem Hintergrund der definierten Aufgaben zu erzählen.

Zur Eingrenzung des Fragenkomplexes und zur Verortung meiner Frage bediene ich mich der altherwürdigen und berühmten Figur des „didaktischen Dreiecks“, und erweitere es um einen vierten Punkt, sodass das räumliche Gebilde eines Tetraeders entsteht. Das didaktische Dreieck bezeichnet bekanntlich jene drei miteinander vernetzten – oder theoretisch zu vernetzenden – Punkte respektive Fragerichtungen der Erziehung: Lehrer/Erzieherin, Stoff und Zögling. In einem Satz kurzgefasst spiegelt es die Frage: Wer erzieht wen wodurch? Oder

auf den Unterricht bezogen: wer lehrt wen was? Die formal gefasste Antwort lautet: Der Lehrer (die Lehrerin) unterrichtet die Kinder (die Jugendlichen) etwas Bestimmtes.

Diese Tätigkeit vollzieht die Lehrperson (in der Regel) nicht aus eigener Machtvollkommenheit, sondern immer „im Auftrag von“ einem jeweils Anderen – sei es im Auftrag Gottes oder seiner Stellvertreter auf Erden, im Auftrag des Staates oder der Nation oder einer gesellschaftlichen Schicht, im Auftrag einer bestimmten Kirche, im Namen des Fortschritts oder eines als wahr angenommenen Entwicklungsgesetzes des Kindes, der Gesellschaft oder gar des Kosmos'. *Das heißt: die Erzieherperson handelt im Auftrag einer vor- oder übergeordneten normgebenden Instanz.* Diese Instanz definiert – oder identifiziert – nicht nur die Lehrperson als eine solche mit bestimmten Eigenschaftenn (heute spricht man von Qualifikationen oder Kompetenzen), sondern auch (fast) alle allgemeinen und spezifischen Faktoren im Spektrum des Didaktischen Dreiecks. Es ist daher zur Veranschaulichung zweckmäßig, dem didaktischen Dreieck einen übergeordneten vierten Punkt hinzuzufügen, der die letzte nicht dispensierbare oberste Norm repräsentiert, hier als die „Große Vorschrift“ bezeichnet. Metaphorisch und in religiöser Symbolik gefasst handelt es sich um das „Auge Gottes“. Es tangiert nicht nur die Identität der Erzieherperson und der Kinder bzw. Jugendlichen, sondern auch die didaktischen sowie methodischen Maßgaben sowie die Ästhetik und das menschliche Klima der jeweiligen Lernwelten. Die Kernfrage lautet daher: *welche Konsequenzen hat die Entscheidung für eine bestimmte „Große Vorschrift“ für die Identität der Erzieherperson?*

In einem ersten Schritt sollen wichtige Konzeptionen aus der Geschichte der Pädagogik unter diesem Aspekt beleuchtet werden. Diese werden anschließend mit dem relativ modernen Gedanken der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen konfrontiert.

Das Beispiel der katholischen Kulturpädagogik eines Otto Willmann gegen Ende des 19. Jahrhunderts kann uns vor Augen führen, wie die von ihm aufgerufenen transzendenten „Bindegewalten“ und „Leitsterne“ „von oben“ die Erzieherperson in die Pflicht des geistigen „Nervengeflechts“ des Kosmos' nehmen. Das geistige „Nervengeflecht“ ist bei Willmann das idealistische und leicht säkularisierte

Surrogat des alten „Heiligen Geistes“. Die Lehrperson findet Anschluss daran, u.a. angetrieben von einem eben damit in Verbindung stehenden „Lehrtrieb“ – als Korrelat des kindlichen Lerntriebes.

Als ein führender Repräsentant der bis heute bedeutsamen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (GP), legitime Erbin auch der Kulturpädagogik, soll v.a. Theodor Litt befragt werden. Er bestimmt den Erzieher in enger Anlehnung an die Hegel'sche Dialektik als den Repräsentanten des „objektiven Geistes“. Diese Repräsentation des Objektiven Geistes kann dem Erzieher bewusst sein, muss es aber nicht. Der Objektive Geist wirkt nämlich erziehend und bildend aus sich selbst heraus. Die Erzieherperson ist also weniger eine Repräsentantin als eine bloße Vermittlerin der objektiven Werte, deren Wirkung sie sich wie ein wertneutrales Werkzeug nicht einmal bewusst zu sein braucht.

Wenn wir anschließend einige Konzeptionen der Reformpädagogik ins Auge fassen, so im Hinblick auf deren Versuch, das Wesentliche der Erziehung aus dem Wesen des Kindes – seinem in ihm eingeschriebenen Entwicklungsgesetz – selbst zu erschließen. Der vierte Punkt unseres reformpädagogisch inspirierten didaktischen Tetraeders wird also dem Anspruch nach vom „eigentlichen“ Wesen des Kindes selbst besetzt. An diese Perspektive werden meist auch gesellschaftliche oder – wie bei der Anthroposophie – kosmologische Visionen angeschlossen. Der Grundgedanke besteht in der Überzeugung, dass es eine geheime primordiale Übereinstimmung zwischen Individualgenese und historischer oder kosmischer Entwicklung gibt. In diesem Feld hat die reformierte Erzieherperson zu agieren.

Wenn wir uns heute im Hinblick auf die heterogene Welt und die Schwächung absolut-normativer Sinn- und Wertsysteme den Fragen der Erziehung stellen, bedeutet dies eine weitgehende Veränderung des Subjektstatus' sowohl der Erzieherperson wie des zu erziehenden Kindes. Erziehung wird nun zu einem u.U. konfliktreichen Verhandlungsprozess der Beteiligten. Seine anthropologische Prämisse ist die Überzeugung, dass der Mensch nicht nur ein nicht-festgestelltes Wesen ist, sondern auch ein prinzipiell nicht fest-stellbares oder normierbares.

Die neuere Bildungsphilosophie diskutiert diesen Aspekt mit den Begriffen der Andersheit oder Alterität. In diesem Zusammenhang kann auch die Dimension der Transzendenz in pädagogischer Hinsicht neu bedacht werden. Sie verweist auf die *Erzieherperson und das Kind als Menschen außerhalb einer theoretischen Feststellbarkeit oder instrumentellen Verfügbarkeit*.

Der Mensch ist frei, und die Frage, was Freisein bedeutet, muss er sich bei aller natürlichen und sozialen Bedingtheit seines Daseins letztlich selbst beantworten. Die Frage also, ob, in welchem Maße und in welchen Hinsichten er frei sei, bedarf einer persönlichen, und auf den sozial relevanten Handlungsebenen einer kollektiven Antwort. Die Antwort liegt außerhalb jeglicher *absoluten* Vorschriftlichkeit. Bei diesen Fragen kann die Erzieherperson das Kind gleichwohl auch im mythenfernen oder dogmenkritischen Raum hilfreich begleiten.

2. Die Lehrperson im Horizont der „Leitsterne“ und „Bindegewalten von oben“ – Otto Willmann als Beispiel einer christlich-idealistischen Kulturpädagogik

Der heute (leider) fast vergessene Prager Pädagoge und Philosoph O. Willmann (1839–1920) konzipiert und verteidigt als einer der profiliertesten Vertreter seines Faches eine christlich-normative (katholische) Pädagogik. Er gab zahlreiche Anstöße zur Klärung grundlegender Fragen, die im bildungstheoretischen Diskurs lange nachwirkten – bis hin zu Wolfgang Klafkis (1927–2016) Begriff der kategorialen Bildung als die versöhnliche Synthese der materialen und formalen Bildung. Willmanns Stellung innerhalb dieses Diskurses kann als ein spannungsreicher Kristallisationspunkt bezeichnet werden, in dem sich tiefreligiöse Überzeugungen und nüchternes systematisches Denken spiegeln. Religion und Vernunft in Übereinstimmung zu bringen ist sein großes Anliegen. Insofern bildet er ein Zwischenglied zur Pädagogik des 19. zum 20. Jahrhundert – insbesondere zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik –, in der die religiöse Emphase meist nur noch in abstrakter oder innerweltlich-profanisierter Form zum Ausdruck kommt.

In seiner „Didaktik als Bildungslehre – nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung“, 1882 in erster Auflage

erschienen und in den Folgejahren mehrfach erweitert und neu aufgelegt (GA 6), legt er ein großes pädagogisches System vor. Es umfasst auch umfangreiche psychologische Erwägungen mit Begriffen, die uns noch heute durchaus vertraut sind. Seine Pädagogik ist eingebunden in ein umfassendes Weltbild platonisch-idealistisch-christlicher Signatur, dessen einzelne Momente Willmann später in einem dreibändigen Werk zur Geschichte der idealistischen Philosophie dargelegt hat.

Sein eigener „Leitstern“ kann treffend mit einem Zitat veranschaulicht werden. Es postuliert einen nicht-materiellen Urgrund der Welt. Aus vorchristlicher Zeit verweist Willmann zustimmend auf einen Satz Vergils: „Mens agitat molem – der Geist bewegt die Materie“ (Virgil, Aeneis VI, 727; vgl. Willmann, GA 8, S. 457). Von den großen Kirchenvätern ist es besonders Thomas von Aquin, der diesem Geist eine christliche Fassung gibt – als die Gedanken Gottes, die alles, sowohl die Materie wie das Soziale, durchdringen. Echte Bildung ist für Willmann letztlich dann immer religiöse und sittliche Bildung, die sich durch die „Hingabe an das Wahre und Schöne“ (GA 6, S. 47) ereignet. Bildung ist das Erkennen der im Einzelnen wie im Ganzen eingeschlossenen Gedanken und Ratschläge Gottes respektive der idealen Prinzipien, „denn Sollen und Sein sind zusammengeschlossen; die sittliche und die natürliche Welt sind ein Kosmos“ (GA 10, S. 711). Das Ethos liegt im Logos beschlossen, beide sind zwei Aspekte des einen Kosmos'. Das schließt den Gedanken einer teleologischen Bestimmung des Seins und des Menschen als die letzte Grundlage des Sollens ein.

So legt Willmann auf eine „Teleologische Analyse der Bildungsarbeit“ (Willmann, 1889/1988, GA 6, S. 25 ff.) den allergrößten Wert. Allen darin genannten und untersuchten Trieben, Motiven, den ästhetischen und ethischen Interessen, den individuellen „Strebungen“ (usw.) kommt ein „transzendenter Zug“ zu in der Weise, dass sich ein Objektiv-Wahres gegenüber dem Subjekt zur Geltung und Wirkung bringt. Dieses „an sich Gültige“ erhebt den (in Willmanns System: unbedingten, letztlich göttlich verankerten) Anspruch, „das Subjekt nach sich zu bestimmen“. (Vgl. ebd., S. 47) Und dem instinktartigen „Bildetrieb“ des Zöglings kommt ein ebensolcher „Lehrtrieb“ des Lehrenden entgegen, eines Didaktikers, der nicht nur sich selbst „mitteilt“, sondern

ein wertvolles und objektiv gültiges „Etwas“ vermittelt, indem er es „vor fremden Blicken auslegt“ (GA 6, S. 28 f.).

In all dem kommt nicht nur der hohe Respekt vor der Kultur mit ihren bildend-bindenden Gehalten zum Ausdruck. Es schwingt gar etwas Magisches mit, eine dem Telos der Dinge innewohnende, sowohl individuell wie sozial (auch: sozial-progressiv!) wirkende Dynamik, welche Willmann wohl als Abglanz des religiösen Kultus innerlich stark verspürt haben mag. In einer Tagebuchnotiz vom 23. April 1877 heißt es: „(D)ie Auffassung, dass die Sakramente magische Kraft haben, drückt den Zusammenhang mit dem Jenseits packender aus als die, dass sie bloß psychologisch wirken“ (GA 4, 1980, S. 183).

Doch der Lehrtrieb des Lehrers oder sein Lehrenwollen macht noch keinen guten Lehrer. Er mag zwar eine natürliche Lehrgabe – das *donum didacticum* – besitzen. Diese bedarf aber der Anreicherung mit Wissen und der Übung. Für die Lehrerbildung eine wissenschaftlich gestützte Lanze zu brechen ist Willmann ein großes Anliegen. Diesem widmet er sich vor allem auf der Grundlage der Schriften Herbarts und der Herbartianer.

Anders als spätere teleologische Denker verbindet Willmann seine Konzeption nicht mit einer utopischen geschichts-teleologischen Vision. Das lässt der Lehrperson theoretisch einen recht großen Spielraum. Dieser ist freilich begrenzt durch die unhintergehbaren Bedingungen des „oben“ – also der Transzendenz – wie des „unten“, das heißt der natürlichen und sozialen Gegebenheiten. In diesem Rahmen hat der Lehrer die Aufgabe, erzieherisch zu wirken und so am Fortschritt der Gesellschaft mitzuarbeiten. „Allgemeine Pädagogik: Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft“ – so titelt Willmann eine Vorlesung aus dem Jahre 1875 an der Universität Prag.

3. Maximale Bindung gleich maximale Freiheit – Die Lehrperson als Dienerin des „objektiven Geistes“ (Anmerkungen zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur dialektischen Bildungsformel Theodor Litts)

In der Sprache Theodor Litts (1880–1962) tritt uns der Geist nun in einer leicht säkularisierten Form als ein „objektiver“ und gleichsam selbst-wirksamer entgegen. Die Lehrperson steht in dessen Dienst. Th. Litt entfaltet diese Ansicht u.a. in seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ (1921). Die Schrift erfuhr mehrere Auflagen, und sie wurde auch noch nach dem „Zweiten Weltkrieg“ in der Lehrerbildung zur erbaulichen Lektüre empfohlen. Litt richtet sich gegen die Vereinseitigung des pädagogischen Diskurses „vom Kinde aus“, und mahnt die Bedeutung der objektiven Seite – in der Sprache Willmanns: der materialen Seite – an. Die Reformer waren mit der Betonung des natürlichen Lernens und der maßlosen Verehrung der Kindesnatur doch einen Schritt zu weit gegangen. Dem stellt Litt entschieden seine Ansicht entgegen – und zeichnet zugleich ein Bild des Lehrers und Erziehers, dessen individuelle Persönlichkeit gegenüber dem „Objektiven Geist“ fast zur Bedeutungslosigkeit herabsinkt.

Th. Litt spricht in diesem Zusammenhang unter dem Einfluss der Hegel'schen Dialektik von der „überlegenen Gewalt des ‚objektiven Geistes‘“, die vermittelt über seinen Diener – den Lehrer – auf den Zögling einwirkt. Litts „objektiver Geist“ besitzt eine geradezu magische Selbstwirksamkeit und seelische Formkraft. Er ist ein (etwas weniger religiös veranlagter, weil unter dem Einfluss Hegels stehender) Bruder der Willmann'schen „Bindegewalten von Oben“, wirkt mit einer unbändigen „Gewalt“, deren sich der vermittelnde Lehrer nicht einmal bewusst zu sein braucht. Über den vom „Objektiven Geist“ „begnadeten“ Lehrer und seine Wirkung auf die „Seelen“ der Kinder heißt es bei Litt: „Es ist eben gar nicht dieses vergängliche, beschränkte, vielleicht höchst kurzfristige und engherzige Menschenwesen, was jeweils die bildende Wirkung ausstrahlt, sondern die überlegene Gewalt des ‚objektiven Geistes‘, der sich auf diesen seinen Diener niedergelassen hat und durch den verwehenden Hauch seines Mundes, ohne jede dahingehende Absicht, ja vielleicht ohne die leiseste Ahnung von

solcher Begnadung, seine artikulierende Arbeit an den noch gestaltlosen Seelen verrichtet“ (Litt, 1927/1949, S. 51).

So steht der vergänglich-beschränkte Erzieher, immerhin ein „Menschenwesen“, mitunter unbewusst im Dienste des objektiven Geistes, der die eigentlich noch toten Seelen der Kinder zum (höheren) Leben erweckt. Gleichwohl obliegt es diesem Erzieher „den ewigen Gehalt im zeitgeborenen Werke zum Leuchten“ (ebd.) zu bringen. Litts Gedankengang mündet ein in die dialektische Bildungsformel einer Versöhnung und Vereinigung des Individuellen mit dem Allgemeinen: „Ein Maximum von Bindung, verbunden mit einem Maximum von Freiheit, dies ist das Wunder, das sich in jeder Begegnung idealer Gehalte mit seelischer Bewegung aufs neue verwirklicht“ (Ebd., S. 70 ff.). Diese Formel kann als der Höhe- und Schlusspunkt des pädagogischen Idealismus dialektisch-spiritualistischer (oder soziologisch gesprochen: bürgerlicher) Ausprägung und Ausrichtung angesehen werden.

Der „objektive Geist“ besetzt also in unserem didaktischen Tetraeder den vierten Punkt und gibt ihm den Rang einer alles überragenden, jedoch nicht allzu konkret definierten Norm, der die Lehrkraft mehr oder weniger bewusst zu folgen hat. Diese Norm ist (ähnlich wie bei Willmann) an der christlich-abendländischen Kultur orientiert respektive an ihren „ewigen“ und eben dadurch bedeutsamen und bildenden „Gehalt(en)“ (s.o.).

NB: Litt konnte sich aufgrund seiner Verankerung im christlich-idealistischen Denken von allen totalitären Versuchungen seiner Zeit fernhalten, kritisierte sie sogar mutig unter Inkaufnahme persönlicher Nachteile. (Vgl. Matthes, 2015) Das gelang vielen seiner Kollegen aus dem Umkreis der GP nicht. Durch die Identifikation des Absoluten mit dem gegebenen Staat oder dem (deutschen) Volk als einer „organischen Einheit“ gerieten manche Vertreter der GP in den Sog der NS-Ideologie. Sie wurden so zu (Mit)Konstrukteuren einer auch pädagogisch reflektierten Ideologie unbedingter Dienst-, Kampf- und Opferbereitschaft (Vgl. Matthes, 2011; Herrmann, 2021; Keim, 1988; Ortmeier, 2009; Skiera, 2018).

4. Reformpädagogische Visionen pädagogischer Dienstbarkeit – die Erzieherperson im Banne grandioser Menschheitsziele

Anders als die Kultur- und Geisteswissenschaftliche Pädagogik richtet sich die Reformpädagogik in vielen ihrer Konzeptionen ausdrücklich auf die Modellierung eines Neuen Menschen in einer Neuen Gesellschaft. Beide sollen in ihrem eigentlichen Wesen verstanden und befördert werden. Die Erziehungsgemeinschaft soll ein Modell abgeben für die zukünftig bessere Gesellschaft, getragen von einem Neuen Menschen, der zu seinen wahren Wurzeln zurückgefunden hat. Das lästige Disziplinproblem wird dahingehend gelöst, dass die Erzieherperson einen Raum gestaltet, der die eigentlichen Interessen, die Triebe oder die natürlichen Entwicklungstendenzen des Kindes passgenau reflektiert, sodass das Kind will, was es seinem innersten Wesen oder seiner Entwicklungstendenz nach auch soll (Skiera, 2003/2010).

So entsteht die Vorstellung einer prästabilisierten Harmonie als das rettende Sehnsuchtsbild einer zerstrittenen und unheilvollen Welt. In deren Pflicht steht die Erzieherperson. Und tatsächlich konnte die Reformpädagogik paradoxerweise gegenüber der alten curricular festgezurrten und methodisch einseitigen didaktischen Normalform der Schule den Beteiligten einen größeren Entscheidungs- und Handlungsspielraum einräumen.

Nun gibt es verschiedene Versionen des Absoluten und Wahren in eben dieser heterogenen Welt. Das macht den Kampf für die eigene Überzeugung unausweichlich. Und eine versöhnliche Formel für die Zukunft der Welt dürfte noch lange auf sich warten lassen. Doch *müssen* die einzelnen Konzeptionen selbst einen Wahrheitsanspruch formulieren, insofern sie einen universellen epistemologischen und praktischen Wert haben sollen. So begegnen uns unter dem Nenner Reformpädagogik gestern wie heute verschiedene Chiffren des Absoluten, die in unserem didaktischen Tetraeder als normative Leitsterne über allem stehen. Im Einzelnen handelt es sich nicht nur um eine jeweils leere Akklamation ohne besonderen Inhalt, sondern der Leitstern wirkt mehr oder weniger stark in die Praxis hinein, wie angedeutet oft durchaus erfolgreich. Der „vierte Punkt“ determiniert so

auch das jeweils anempfohlene oder geforderte Selbstverständnis der Erzieherperson.

Maria Montessori (1870–1952) formuliert einen überaus hohen Anspruch an die Erzieherin. Die Erzieherin müsse in sich die Qualitäten eines Heiligen, eines Poeten und eines Wissenschaftlers vereinigen (Montessori, 2013, S. 182; vgl. auch Skiera, 2022, S. 147). Erst dies versetzt sie in die Lage, die pädagogische Umwelt so zu gestalten, dass der eigentliche tiefere Wille des Kindes mit dem Willen der entsprechend begabten und geschulten Erzieherin übereinstimmt. Indem das Kind – vor allem das zuvor fehlgeleitete, d.h. deviante Kind – der Erzieherin absolut gehorcht, folgt es seinem in ihm beschlossenen Entwicklungsgesetz – all das im Horizont einer zukünftigen harmonischen Menschheit. Diese wird dereinst einen „super-organism made up of humanity“ (Montessori, 1913, S. 477) bilden.

Rudolf Steiner (1861–1925) bestimmt als Ziel des Menschen und der Erziehung die Vereinigung des Geistigen im Kosmos mit dem Geistigen im Menschen. Unter dem Einfluss des biologischen Evolutionsgedankens nimmt sein Geistbegriff eine besondere konkretistische Form an. Er weiß über Entwicklungskräfte zu berichten, die auf dem Wege der Vergeistigung die menschlichen Organe umgestalten und nach und nach ihrer biologischen Funktion entheben. Der wahre Erzieher ist ein Anthroposoph, der aus dem Wesen der Dinge, aus der „Urweltweisheit“, schöpft und entsprechend handelt. Rudolf Steiner: „Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte“ (Steiner, 1924/1972, GA 26, S. 14).

Georg Kerschensteiner (1854–1932) fordert (in seiner „bürgerlichen“ Arbeitsschule) den absoluten Gehorsam sowohl des Erziehers wie des Zöglings gegenüber einem unbedingten transzendenten Willen (Kerschensteiner, 1921, S. 119):

Ich bin ein Werkzeug dieses einen Willens,
Der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs frägt,
Der in sich selber seine Zwecke trägt,
Die wir bestimmt sind, fraglos zu erfüllen.

Er sieht diesen Willen repräsentiert einerseits im Staat, andererseits methodisch verankert in der unbedingten Gehorsamsforderung respektive der notwendigen Sachlichkeit bei der Herstellung eines Werkstückes. Kerschensteiners berühmter Starenkasten ist eben ein Nistkasten für Stare, dessen Qualität im Testfalle von eben diesen Vögeln „beurteilt“ wird (Ausführlich dazu siehe: Skiera, 2022, S. 13ff).

Pavel P. Blonskij (1884–1941), der wichtigste Repräsentant der kommunistisch-bolschewistischen Arbeitsschule, sieht den Erzieher eingebettet in ein organisches Kollektiv, das mittels der industriellen Arbeitsschule zu einer Gesellschaft der glücklichen Gleichen führt. Erziehungsziel ist der kleine „Industrialist“, der „Arbeiter-Philosoph“, der die Gegensätze zwischen geistiger und körperlicher Arbeit in sich überwunden und versöhnt hat. So wird er zu einem „Narodnik“, ein Lehrer des Volkes „bis in die Knochen“, „der das Volk kennt und liebt“. Dieser ist in der Lage, an der Überwindung der Klassegegensätze mitzuwirken (Blonskij, 1973, S. 143).

Eine neuere Variante reformpädagogischen Bemühens im anglo-amerikanischen Raum zeigt sich in der neurobiologischen Erziehungskonzeption von *Darcia Narvaez* (geb. 1952). Sie plädiert für eine Erziehung, die den angeblich primordial dem Menschen eingeschriebenen prosozialen Anlagen folgt, und im Ergebnis einen Menschen hervorbringt, der über eine „embodied morality“ (Narvaez, 2016), also eine körperlich-neuronal verankerte Moralität, verfügt. Diesem Menschen traut sie die Befreiung von den neoliberalen Übeln der modernen Welt zu, und diesem Ziel ist die Lehrperson verpflichtet.

5. Eine Zwischenbilanz: Das Unbedingte und die Preisgabe des Subjektiven

Mit dem unbedingten Gehorsamsgebot gegenüber den geschichtlich-kosmisch-teleologisch-neurologisch eingeschriebenen Kräften wird also der Intention nach der Mensch in seinem eigentlichen Wesen erhöht. Zugleich impliziert es die Forderung der Zurücknahme des Eigenwillens im Sinne der Überwindung individuell-egoistischen Begehrens – als die Bedingung für die Versöhnung von Individuum

und Gemeinschaft, und so für die endgültige Vollendung und Rettung des Einzelnen, der menschlichen Gemeinschaft und der Welt.

Im Gipfelpunkt unseres didaktischen Tetraeders ist für den Gläubigen das Bild des besseren Menschen erkennbar, und mit diesem das Bild der vollendet guten Gesellschaft bzw. Gemeinschaft als Zielperspektive jeglichen Strebens.

Es ist Montessori, die die darin implizierte erzieherische Haltung unverblümt zum Ausdruck bringt, und darin sicher den Beifall aller findet, die an ihrer je eigenen Vision eines Neuen Menschen und einer Neuen Welt glauben: „We must take as our instrument the child“ (Montessori, 1949, S. 103).

In all diesen pädagogischen Konzepten ist ein autoritäres Moment eingeschrieben, denn es besteht keine Möglichkeit zur Schaffung eines offenen, kreativen Spielraumes zur Begründung einer Pädagogik des Dialogs, der Mitsprache in den gemeinsamen Angelegenheiten, eine Pädagogik des Konfliktes und der rationalen Konfliktbewältigung (Ausführlich dazu vgl. Skiera, 2018).

6. Bedenken gegen transzendenzbasierte und machtgestützte Definitionen pädagogischer Identität oder: Transzendenz als existentielle Chiffre der Unverfügbarkeit und Unerkennbarkeit des Anderen – Anregungen aus der neueren Bildungsphilosophie

Zum Schluss soll auf einige wichtige erziehungsphilosophische Aspekte eingegangen werden. Darin geht es vor allem darum, Kontingenz und technologische Unverfügbarkeit des Erzieherischen nicht vor allem in der Perspektive ihrer Überwindung zu sehen, sondern als notwendige Bedingungen der Erziehung von prinzipiell freien Menschen (Wimmer, 2014 und 2016; Masschelein/Wimmer, 1996).

Schon Robert Walser nimmt mit den Worten eines imaginierten Kindes jene moderne Verunsicherung der personalen Identität vorweg, die aus dem Schwinden transzendenzgestützter Sinndeutungen des Daseins resultiert. Er wendet sich damit gegen die Übergriffigkeit, der Menschen in hierarchischen oder machtbesetzten Strukturen von Seiten anderer Menschen häufig ausgesetzt sind, vor allem eben in Erziehungssituationen. Walser lässt einen Menschen unter der Überschrift „Das Kind III“ sagen: „Niemand ist berechtigt, sich mir gegenüber so

zu verhalten, als kennte er mich“ (Walser, 1925/1977, S. 83). Und wenige Zeilen davor sagt „das Kind“ einen Satz, der – letztlich – den Verlust oder die Negierung der Gotteskindschaft des Menschen reflektiert: „Ich bin einer, der nicht genau weiß, was er eigentlich ist“ (Ebd.). Ein Kind, das sich gegen definitive Zuschreibungen von Seiten anderer Menschen wehrt, muss in der modernen respektive der nachmythischen Welt, wenn es denn von der Frage nach seinem Sein bewegt ist, letztlich selbst herausfinden, was es denn sei und werden könne. *Doch bleibt aus erziehungsphilosophischer Sicht das Angebot einer nichtübergriffigen Erziehung, die das Kind bei der Suche nach seinem Weg und seinem Selbstverständnis hilfreich begleiten kann.*

Gewiss handelt es sich hier um eine radikal subjektive Perspektive, die von Seiten der Gesellschaft respektive der „Großen Vorschrift“ – oder im schulischen Zusammenhang: von Seiten der Lehrplaninstanz – Widerspruch hervorrufen muss. Dennoch ist sie für jeden Menschen bedenkenswert, der die Gefahr einer diagnostischen Zuschreibung durch Andere erkennen kann. Ich bin mehr und auch etwas Anderes, als ich oder der Andere von mir wissen und aussagen kann. Denis Vasse expliziert diesen Gedanken religiös als Teilhabe an der Transzendenz. Diese verweist auf das schlechthin Unergründliche und Unverfügbare, das gegenüber dem Anderen und einem selbst anerkannt werden muss (Vasse, 1973, S. 14, dort Anm. 14).

Doch geht es dem Menschen wie dem Kind um ein Begreifen und Gestalten der profanen Welt, ein existentielles Bedürfnis, das in allen neueren psychologischen Persönlichkeitstheorien expliziert wird. Das dazu als notwendig erachtete Wissen und Können wird nun einmal in unserer hochkomplexen Welt vom Curriculum beschrieben – und notwendigerweise von der Lehr- respektive Erzieherperson als die vermittelnde Instanz repräsentiert.

Nach der Schwächung transzendenter und/oder absoluter Deutungsmächte handelt es sich allerdings (nur) um eine Repräsentation, die von der Menschlichkeit und Kreativität der Erzieherperson intuitiv oder reflexiv „gebrochen“ ist. Sie muss, weil ihr die Berufung auf eine „Große Vorschrift“ versagt ist, und sie darf (in gewissen Grenzen), um des Kindes willen „fünf auch mal gerade sein lassen“. Denn,

so eine treffende Wendung von Denis Vasse: „Wenn der Mensch sich vollkommen mit dem Gesetz identifiziert, degradiert er sich zu einem Wolfswesen“ (Vasse, 1973, S. 148).

Das heißt: Im vielfach bedingten und notwendigerweise sozial geregelten Leben ist diesem Leben gleichwohl, sofern es nicht der totalen Kontrolle einer „Großen Vorschrift“ unterworfen wird, ein gleichsam kongruent eingelagerter Freiraum enthalten, also ein nicht der Vorschrift oder Regel unterworfenen Implikat der Entscheidungsmöglichkeit, das in der konkreten Situation zu einer persönlichen Stellungnahme nicht nur auffordert, sondern zwingt. In Anlehnung an den berühmten Satz von Paul Watzlawick, dass man „nicht nicht kommunizieren“ könne, kann eben das auch vom Entscheiden gesagt werden. „Man kann nicht *nicht* sich entscheiden.“ Man kann und darf den Satz verteidigen, dass Menschen keine Maschinen mit einem festen neuronalen Programm sind.

In der Entscheidungsmöglichkeit liegt auch der Grund pädagogischer Verantwortlichkeit; denn es gibt keine vorgängige Handlungsanweisung, die in der Erziehungssituation im Angesicht eines konkreten, fragenden, vielleicht unsicheren und der Sorge bedürftigen Kindes in einer technischen Weise angewandt werden könnte.

Eine solche Sicht, sofern sie sich jemand zueigen macht, hat bestimmte Folgen für das Selbstverständnis der Erzieherperson. Sie stellt sich den je singulären, weder vorhersehbaren noch technisch beherrschbaren Situationen, und sie verzichtet auf den Rückgriff auf normativ-absolute Maßgaben. Dabei ist sie sich ihrer herausgehobenen, mit formalen Definitionsrechten und Autorität ausgestatteten Stellung bewusst; und – das ist äußerst wichtig – sie ist sich auch der damit einhergehenden prinzipiellen Gefahr des Erzieherischen bewusst. Diese besteht wie in jedem machtgestützten Verhältnis darin, dass der Mächtigere versucht sein könnte, die totale Kontrolle zu übernehmen. Daher versucht sie theoretisch wie praktisch Erziehung so zu begründen und zu gestalten, dass sie nicht als Okkupation des psychischen Raumes des Anderen angelegt ist. Erziehung fände dann in einem offenen sozialen Raum statt, in dem die Anwesenden seine Bedingungen

selbst in einem dialogischen Prozess beeinflussen, und ihre Bedürfnisse und Interessen zur Sprache und zu Gehör bringen können.

Literatur

- BLONSKIJ, Pavel Petrovič, 1973. *Die Arbeitsschule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 3506780654.
- HERRMANN, Ulrich, 2021. *Wilhelm Flitner 1889–1990. Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellektuelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2437-8.
- KEIM, Wolfgang, 1988. *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M. u.a.O.: Peter Lang. ISBN 9783820414561.
- KERSCHENSTEINER, Georg, 1921. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- LITT, Theodor, 1927/1949. „Führen“ oder „Wachsenlassen“. *Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig und Berlin.
- MASSCHELEIN, Jan & WIMMER, Michael, 1996. *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 9783883457130.
- MATTHES, Eva, 2011. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg. ISBN 9783486597929.
- MATTHES, Eva, 2015. Theodor Litts antitotalitäre Pädagogik. *Historia scholastica*, Prag: Nationales Pädagogisches Museum und J. A. Comenius Bibliothek, Bd. 1. ISSN 2336-680X.
- MONTESSORI, Maria, 1913. *Pedagogical Anthropology*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- MONTESSORI, Maria, 1949. *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.
- MONTESSORI, Maria, 2013. *The Rome Lectures. First International Training Course*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. ISBN 9789079506071.
- NARVAEZ, Darcia, 2016. *Embodied Morality. Protectionism, Engagement and Imagination*. London: Macmillan Publishers Ltd. ISBN 1137553987.
- ORTMEYER, Benjamin, 2009. Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 978-3-407-22381-4.
- RUTSCHKY, Katharina, 1977/1997. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein. ISBN 9783548350875.

- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg. (1. Aufl. 2003). ISBN 9783486591071.
- 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, 2020. Erziehung und Transzendenz. Ersatzgrößen Gottes in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: IMRE, Garai, KEMPF, Katalin & VINCZE, Beatrix (Hrsg.). Mestermunka. Budapest: ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó. ISBN 978-963-414-694-0. ISSN 2631-0155.
- SKIERA, Ehrenhard, 2022. *Das eigenwillige Kind. Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Weinheim: Beltz-Juventa. ISBN 978-3-7799-6877-1.
- STEINER, Rudolf, 1924/1972. *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach/Schweiz. (STEINER GA 26).
- VASSE, Denis, 1973. *Bedürfnis und Wunsch. Eine Psychoanalyse der Welt- und Glaubenserfahrung*. Olten und Freiburg: Walter-Verlag. ISBN 978-3530896008.
- WALSER, Robert, 1925/1977. *Die Rose*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1925 Berlin: Rohwohlt). ISBN 10 3518015389.
- WILLMANN, Otto, 1967–1988. *Sämtliche Werke*. Hg. v. Heinrich und Marga Bitterlich-Willmann, Aalen: Scientia-Verlag. (10 Bände, im Text zitiert als „Willmann GA“). ISBN 9783511037017.
- WIMMER, Michael, 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-77949-6.
- WIMMER, Michael, 2016. *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-657-78097-6.

S

Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller

Jörg Henning Schluß^a
Caroline Vicentini-Lerch^b

^a University of Vienna, Department
of Education
henning.schluss@univie.ac.at

^b University of Vienna, Department
of Education
caroline.vicentini-lerch@univie.ac.at

Received 8 August 2022

Accepted 9 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-002

Abstract **The Formation of the European –
Collective and Personal Identities in the Lit-
erary Works of Maxim Biller**

“In a way, ‘Bildung’ (formation/culture) is unavoidable, like catarrh with an east wind,” Roland Reichenbach once paraphrased Theodor Fontane. Of course, a CV, a “curriculum vitae” (as Victor Klemperer called his diaries) may not be as institutionalized or professionalized as we expect from educational institutions. At the same time, some biographies and family dictionaries (Lessico familiare, Natalia Ginzburg) seem to give more than enough reason for the formation of the person in the turmoil of the 20th and early 21st centuries, without a “harmonious whole” being able to emerge from it, of course,

as it still did appear ideal to Wilhelm von Humboldt in the 19th century. Of course, this formation, which is not able to be an identity, i.e. equality with oneself, only happens when the person deals with their collective and individual becoming. If it does this in the form of ‘permanently fixed expressions of life’ (Dilthey), then this enables us as scholars in education to trace this fragmentary formation of the person in an exemplary manner. Maxim Biller, whose family history stretches from the Soviet Union through Czechoslovakia to Germany, Israel, and England, is a writer who has undertaken this questioning of himself and others in more or less fictitious and unsparingly autobiographical texts. These reflective processes of formation are traced in this article and the question is asked about how collective and familial influences can be turned around using the example of the multifaceted reconstruction of a European migration biography in the course of autobiographical literary work in such a way that, although no identity is formed, a consistent self is formed. This knowledge could become pedagogically relevant to develop ideas on how to deal with the breaks in the lives of people with migration experiences in the 21st century.

Keywords family constellations, communism, being Jewish, migration experiences and resilience

Identität, Krieg und Europa – statt einer Einleitung

In einer Zeit, in der auf europäischem Boden Krieg geführt wird, über die Bildung der Europäer_in zu sprechen, muss beinahe anachronistisch erscheinen.¹ Vielleicht aber ist gerade die Rückkehr des Krieges nach Europa die schärfste Kontrastfolie, vor der sich ein Konzept wie die Bildung der Europäer_in bewähren kann.² Jener Europäer, dessen Bildung hier exemplarisch diskutiert werden soll, Maxim Biller, hat sich selbst in diesem Konflikt positioniert. Als Reaktion auf einen Brief einiger deutscher Intellektueller, der der Ukraine die kluge Kapitulation und dem deutschen Bundeskanzler die Verweigerung von Waffenlieferungen nahelegte,³ reagierte er gemeinsam mit anderen deutschsprachigen Intellektuellen in einem Brief, der ebenfalls an den deutschen Kanzler gerichtet war, der aber die entgegengesetzte Zielrichtung verfolgte, nämlich Waffenlieferungen für die Ukraine und auch eine Ausweitung der Sanktionen gegen den Aggressor.⁴ An den Unterzeichner_innen des zweiten Briefes fällt im Unterschied zum ersten Brief ins Auge, dass die Unterzeichnenden zwar auch derzeit ihre Lebensmittelpunkte in Deutschland haben, dass nicht wenige von ihnen aber auf eigene Migrationserfahrungen zurückblicken können. Es sind Autor_innen, bei denen häufig gebrochene Biographien auffallen, wie Herta Müller, Marina Weißband, Wladimir Kaminer oder Deniz Yücel oder eben Maxim Biller. Ist es Zufall, dass die pazifistische Position ausschließlich von Menschen unterzeichnet wurde, deren Biographie

-
- 1 Die Frage, ob Samuel Huntington nicht vielleicht doch verspätet Recht behält und wir nun den von ihm prognostizierten Clash of civilisations erleben, der bislang nicht eingetreten war und dessen Bruchlinie zwischen Orthodoxie und westlichen Werten Huntington mitten durch die Ukraine gehen sah, wird derzeit virulent. In dieser Perspektive könnte der Krieg in der Ukraine als der Anfang vom Ende der Aufgabe der anzustrebenden Bildung einer europäischen Identität (was auch immer damit genau gemeint sein mag) gelten.
 - 2 Dausien/Kluchert (2016) diskutieren die Frage der (historischen) Kontextualisierung der Interpretation autobiographischer Dokumente.
 - 3 <https://www.emma.de/artikel/offener-brief-bundeskanzler-scholz-339463>.
 - 4 https://www.zeit.de/2022/19/waffenlieferung-ukraine-offener-brief-olaf-scholz?utm_referrer=https%3A%2F%2Ffl.facebook.com%2F.

keine Migrationserfahrungen beinhaltet, während der Brief derer, die das Recht der Ukraine auf Selbstverteidigung gegen einen Aggressor betonen, von zahlreichen Erstunterzeichner_innen unterschrieben wurde, die auf ein auch geographisch bewegteres Leben zurückblicken?⁵

Führt das geographisch bewegte aber vor allem politisch und physisch zerrüttete Leben und Sterben der Ursprungsfamilien, sowie die eigene Erfahrung von politischen Umbrüchen, Flucht, oder Migration zu einem anderen Erleben der Geschehnisse und somit zu anderen Entscheidungen als bei Personen, die auf eine „ruhigere“, gradlinigere Biographie zurückblicken können (vgl. Dausien & Mecheril, 2006)?⁶ Kann davon gesprochen werden, dass die so durch große politische, nationale, geschichtliche Brüche in ihrer Biographie gezeichnete Person *Bildung* erfährt, und dadurch zum Beispiel zur Europäer_in werden kann?⁷ Und wie ist es in den Fällen, wo die Umbrüche sich ereignen und

-
- 5 Daraus kann jedoch nicht abgeleitet werden, dass Migration allein zu einer solchen Position der Verteidigung Europas und zur Bildung von Europäer_innen führen würde. So hat zum Beispiel die Geschichte von Yaryna Arieva weltweit für Schlagzeilen gesorgt: Die junge Frau hatte beschlossen zu Kriegsbeginn in der Ukraine zu heiraten und die Flitterwochen im Krieg als Soldatin zu verbringen. Obwohl Teil einer Elite, für die die Flucht leicht gewesen wäre, bleibt sie und nimmt auch an der „ukrainischen Inszenierung der Ereignisse“ (Tóth, 2022, S. 27) teil, in dem sie medial sehr präsent ist. „Yarina fühlt sich durch und durch europäisch“ (Tóth, 2022, S. 28). Dies wäre ein Beispiel für eine andere Möglichkeit, wie man zur Europäerin werden kann, als durch Flucht und Migration.
 - 6 Im Falle Maxim Billers sind es nach Aussagen eines langen Interviews im Podcast „Alles gesagt“ vor allem die Geschichten der stalinistischen Verfolgungen und des Gulag, in den Romanen, die er in Deutsch schreibt, sind es gleichwohl die Traumata der deutschen Gesellschaft, die mit der Shoah verbunden sind, die in Billers Texten wie eine basso-continuo-Linie mitlaufen. In gewisser Weise kann unser Text damit gelesen werden als eine alternative Erzählung zu Wolfgang Sanders Konzept der Europäischen Identität aus dem Geist des Christentums (vgl. Sander, 2022).
 - 7 Hier kann darauf verwiesen werden, dass da, wo erstmals der Begriff der Bildung auf den Menschen angewendet wird, in der Mystik Meister Eckharts, das passive Moment, dass der Mensch gebildet WIRD (und zwar nach dem Bilde Gottes) überwiegt, während mit dem romantischen Bildungskonzept des beginnenden 19. Jh. das aktive Moment der Selbstbildung in den Vordergrund tritt.

dafür der Ort nicht gewechselt werden muss?⁸ Die Absicht des Beitrages ist es damit nicht, festzulegen was europäische Identität sein soll und was nicht. Es geht auch nicht um die Entwicklung von ‚Typen europäischer Identität‘. Der Anspruch des Beitrages ist weitaus bescheidener. Es geht darum, am Beispiel eines die eigene mehrfach gebrochene Familienbiographie immer wieder intensiv reflektierenden Autors und seiner Texte, die darin stattfindende ‚Auseinandersetzung mit Welt‘ (Bildung) nachzuzeichnen, die nicht nur in europäischen Ländern stattfindet, sondern Europa auch zum Thema und Gegenstand hat.

Die Referenzen

„Man kann sich das logisch nicht erklären, man kann sich das nur biographisch erklären.“ (Wegner & Ahmed, 2022, 3:12:49 h)

Nach Roland Barthes epochalem Text „Der Tod des Autors“, der die Erkenntnisse der Literaturwissenschaft seit Mitte des 20. Jh. auch einem breiteren Publikum zugänglich machte, dass wir zwischen Text und Autor_in nicht nur unterscheiden müssen, sondern dass sich Texte seit dem 19. Jh. von ihren Autor_innen zunehmend emanzipiert haben und sie sich eben nicht von der Biographie ihrer Autor_innen her verstehen lassen, dürfte es Romane wie die von Maxim Biller eigentlich nicht mehr geben (vgl. Barthes, 1968/2000).⁹ Dabei bleibt durchaus ambivalent, inwieweit die empirische Person Biller sich selbst nach

8 Die Revolutionen am Ende der 1980er Jahre in den Ländern des ehemals sowjetischen Einflussbereiches könnten Beispiele für solche biographischen Brüche bieten, die Bildungsanlässe ohne geographische Fortbewegung sind (Vgl. Schluß, Holzapfel, Andersen & Ganser, 2021).

9 Zwar nehmen auch andere Autor_innen für ihre Werke auf eigene Erfahrungen Bezug, die sie mehr oder weniger verfremden, aber bei wenigen sind Werk und Person so sehr miteinander verschmolzen, wie bei Biller. Aktuelle Überlegungen zum Für und Wider des „Ich“ Sagens in literarischen Texten auch bei Zadie Smith – Das Ich, das ich nicht bin, www.deutschlandfunk.de/identitaeten-2-7-zadie-smith-das-ich-das-ich-nicht-bin-100.html.

den Rollen seiner Romane entwirft und/oder wie sehr die Personen in den Romanen nach den Erfahrungen des Menschen Biller gezeichnet worden sind.¹⁰

Da im Falle Billers zwischen Werk und Autor_innenpersönlichkeit engere Zusammenhänge bestehen als für andere moderne Romane,¹¹ werden hier autobiographische Texte (wie der Interview-Podcast mit Biller; Wegner & Ahmed, 2022) genauso herangezogen wie literarische Texte, die sich über große Strecken hinweg als Schlüsselromane verstehen lassen. Zugleich wird nicht der Anspruch erhoben, mit diesem mehrperspektivischen Verfahren nun den *wirklichen* Maxim Biller, seine *wahre Identität* feststellen zu können. Vielmehr geht es darum, das Konzept einer Bildung zur Europäer_in exemplarisch nachzeichnen zu können und dabei Motive herauszuarbeiten, die uns über den speziellen Fall ‚Biller‘ hinaus bedeutsam zu sein scheinen und die deshalb auch wesentliche Bestandteile¹² europäischer Bildung werden können - insbesondere dadurch, dass die Erfahrungen von Flucht, Vertreibung und Migration zur durch multiple Krisen gezeichneten Welt des 21. Jh. hinzugehören und aus bildungswissenschaftlicher Perspektive die Frage bedeutsam ist, wie diese Erfahrungen in den Selbstbil-

10 Dieses Wechselspiel von der Person des Autors, die sich mindestens auch als Kunstfigur nach dem eigenen Werk selbst als Kunstwerk erschafft, zeichnet Barthes in der Person/Figur des Marcel Proust nach, der sich der Schilderung seiner Person in „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ entsprechend erfunden habe (vgl. Barthes, 1968/2000). Dass diese Nähe hier besonders groß ist, mag auch daran deutlich werden, dass Biller der zweite Autor der neueren (West- und später dann Gesamt-) Deutschen Geschichte ist, von dem ein Roman gerichtlich verboten wurde, weil sich Personen in ihrer Darstellung zum einen wiedererkannten und zum anderen aber verunglimpft fühlten. Das Gericht verbot daraufhin den Weiterverkauf des Buches „Esra“ (vgl. z. B. Westphal, 2019).

11 Diese bräuchten nach Barthes nur eine Erzähler_innenpersönlichkeit und schreiben sich ansonsten in der doppelten Logik von Erzählstrang und Sprache gewissermaßen selbst.

12 Mit dem Konzept des Wesens, das auch und manchmal besser anhand literarischer Texte als an empirischen Sachverhalten herausgearbeitet werden kann, nehmen wir Bezug auf die Grundlagen einer reinen Phänomenologie, wie sie Edmund Husserl (1913) dargestellt hat und wie wir sie auch bereits für die pädagogische Analyse literarischer Texte fruchtbar gemacht haben (vgl. Schluß & Vicentini 2017).

dungsprozess integriert werden können (Stichwort: Resilienz).¹³ Wenn also Biller in dem besagten Podcast bekennt; „da ich Biographist bin – das ist wirklich der einzige Ismus dem ich anhänge – ich erkläre alles aus der Biographie des Menschen heraus, ...“ (Wegner & Ahmed, 2022, 3:13:52 h), ist dies nicht nur auf andere zu beziehen, sondern vor allem auch auf sein eigenes Werk und seine eigene Person in der angedeuteten wechselseitigen Verschränktheit von implizitem und empirischen Autor.¹⁴

Zu diesen Texten, auf die hier referenziert wird, gehört deshalb u.a. dieser Podcast, der den Stand der autobiographischen Selbsterforschung enthält.¹⁵ Der Faktor Zeit ist deshalb nicht unwichtig, weil die (auto-)biographische Forschung ein Prozess ist, der immer weiter fortschreitet und den Biller im Podcast auch beschreibt. Biographie versteht Biller dabei nie nur im engeren Sinne auf das eigene Leben bezogen, sondern dieses ist eingebettet in Familiengeschichten, die mindestens zwei Generationen zurückreichen.¹⁶ Diese Verwobenheit in ein ‚Familienlexikon‘ (Lessico famigliare, Ginzburg, 1963/1965) ist für Biller kein Fatum, sondern eine Gegebenheit, die zwar prägt, zu der wir uns aber auch verhalten können. Und so wie seine literarischen Texte einerseits den Wissensstand über sein Familienlexikon widerspiegeln, der sich weiterentwickelt, so stellen seine Figuren andererseits

13 Damit wird ausdrücklich kein Anspruch auf Exklusivität erhoben. Auf die Frage, ob mit dieser Bildung zur Europäer_in nicht ein gewisser Chauvinismus einhergehen müsse, der früher mit der Bildung zur Staatsbürger_in nur eines Staates nach Rousseau zwangsweise einhergehen musste, könnte hier mit dem Kommentar des Philanthropen Ehlers auf die behauptete Unvereinbarkeit von Kosmopolitismus und Staatsbürgertum geantwortet werden: „Falsch, ganz falsch! Ein Mensch kann ein vortrefflicher Bürger seines Staats, und ein vortrefflicher Bürger der Welt zugleich seyn.“ (Ehlers, in Campe, S. 49 Anm. 1).

14 Zur Unterscheidung der Autor_innenpersönlichkeiten vgl. z.B. Weimar, 1980, Rague, 1983 oder in Bezug auf eine allgemeinpädagogische Interpretation Schluß & Vicentini, 2017.

15 Soweit er ihn vor der Öffentlichkeit des Hörer_innenpublikums darstellen will (und da gibt es auch bei Biller deutlich markierte Grenzen).

16 „Ist es schlimm, wenn man sich nicht für die Biographie des Großvaters interessiert?“ – „Ja. Weil man dann nicht viel tiefer fühlt, als seine Hauskatze“ (Wegner & Ahmed, 2022, 03:20.42 h).

mögliche Verhaltensoptionen zu diesen biographischen Prädispositionen dar.¹⁷ Anders aber als Marcel Proust erzählt Biller nicht in mehr oder weniger chronologischer Reihenfolge sein Leben in abgeschlossenen Bänden, sondern die Romane und Texte kreisen immer wieder um die gleichen Themen und Zeiten, so dass sie wie in einem Kaleidoskop vielperspektivisch erscheinen, die aber eben nicht synchron entstanden sind – wofür Kurosavas Rashomoon stehen könnte (vgl. Bühler, 2010) – sondern deren diachrone Entstehungsgeschichte dabei auch (Selbst-)Erkenntnisfortschritte markiert.¹⁸ Dennoch bleibt es ein in die Romanwelt hinein vervielfachtes Ich, das somit zu einer multiplen Person wird oder eben zu Rollen (Persona) seiner selbst, ohne dass es für dieses Selbst einen eindeutigen Referenzrahmen gäbe, außer dem gelebten Leben. Die Gefahr, dass dies im Zuge seiner sprachlichen Rekonstruktion der Vereindeutigung zu erliegen droht und damit der „Danger of a single story“ (Adichie, 2009) entgeht Biller dadurch, dass er so viele Storys davon erzählt.

Auch insofern nimmt der erste hier angeführte literarische Text keine Sonderstellung ein, auch wenn er mit dem Titel „Biographie“ (2016)

17 Klaus Mollenhauer versuchte, diesen Möglichkeitsraum des Ich für die pädagogische Hermeneutik durch eine Anleihe bei Lacans Unterscheidung von ‚Moi‘ und ‚Je‘ einzuholen. Das ‚Moi‘ sei dabei die je und je realisierte Form der unausgesprochenen Möglichkeiten des Ich (Je) (vgl. Mollenhauer, 1985). Im einleitenden Text seiner „Vergessenen Zusammenhänge“ lotet Mollenhauer darüber hinaus die Relevanz für Bildung in Entwicklungsromanen aus (vgl. Mollenhauer, 1983).

18 Als Leser_innen werden wir damit hineingenommen in eine diachrone Reflexionskultur, in der der Autor dem zumindest teilweise widerspricht, was Gadamer von den Leser_innen in der voranschreitenden Zeit erwartet, nicht mehr immer besser sondern nur noch anders zu verstehen. „Verstehen ist in Wahrheit kein Besserverstehen, weder im Sinne des sachlichen Besserwissens durch deutliche Begriffe, noch im Sinne der grundsätzlichen Überlegenheit, die das Bewußte über das Unbewußte der Produktion besitzt. Es genügt zu sagen, daß man anders versteht, wenn man überhaupt versteht“ (Gadamer, 1990/1968, S. 302). In gewisser Weise ließe sich ein Großteil von Billers Werk damit als ein fortgesetzter „Gantenbein“ (Frisch, 1964) verstehen, der mit den Varianten seiner selbst spielt, wobei diese eben nicht den Anspruch haben, völlig frei erfunden zu sein, sondern Varianten der Darstellung des empirischen Autors zu sein, der sich und sein Familienlexikon durchaus immer besser verstehen möchte.

vielleicht gerade Anspruch auf eine solche markieren will. Der Ich-Erzähler, Soli Karubiner, berichtet von dem Plan, viele Bücher zu schreiben, von denen die meisten das Leben seiner Familie zum Inhalt hätten.¹⁹ Dabei beinhaltet der Titel zugleich eine Distanz zum Anspruch, das eigene Leben zu beschreiben, denn sonst würde der Roman wohl „Autobiographie“ heißen. Tatsächlich ist im Roman auch nie ganz klar, wessen Biographie eigentlich erzählt wird, denn mindestens so sehr wie die Perspektive des „alles wissenden, nichts verstehenden Soli Karubiners“²⁰ als zwar All-Wissendem aber eben längst nicht alles verstehenden Ich-Erzähler, ist es mindestens die Doppelbiographie von dessen Freund Noah Forlani. Mit diesem pflegt Soli seit früher Jugend eine nahezu symbiotische Beziehung, die auch mit gemeinsamen familiären Wurzeln in der heutigen Ukraine²¹ zu tun hat, die sie durch ganz Europa und Israel und in Noahs Fall zumindest auch in die USA und nach Darfur führt.²²

Ein weiterer hier berücksichtigter Roman ist „Der gebrauchte Jude“ (Biller, 2009), den Biller selbst im Podcast als „Memoir“ bezeichnet.²³ Mit dieser Einordnung macht Biller noch deutlicher als mit dem

19 “Ich spürte, dass ich es konnte, dass mindestens zehn Bücher in mir steckten, zehn große, grelle, komplizierte, schrecklich ernste Bücher, und neun handelten von Wowas kleinen und großen Verbrechen in Moskau und Prag” (Biller, 2016, S. 43) – Oder auch: “Mein Leben ist ein Roman, dachte ich, fantastisch!, sonst ist es doch immer andersrum” (Biller, 2016, S. 127).

20 Manchmal auch „alles wissenden und nie etwas vergessenden“ (Biller, 2016, S. 290).

21 Am Anfang der großen erzählten Geschichte findet sich ein Dialog zwischen Soli und Noah, der mit Bezug auf die heutigen kriegerischen Entwicklungen besonders treffend ihre familiären Wurzeln verortet: „Zuerst Afrika, dann Buczac, Mäusschen“, sagte er. „Das verspreche ich dir“. Dann stieg er ins Taxi und beugte sich aus dem Fenster. „Und was machen wir in Buczac? Ist das heute eigentlich Russland oder Ukraine?“ (Biller, 2016, S. 57).

22 Das Thema Sex als treibendes Motiv im gesamten Werk ist in vielen Besprechungen des Buches nahezu als einziges thematisiert worden und braucht deshalb hier auch nicht mehr besonders bearbeitet zu werden, vgl. z. B. (Pines, 2020).

23 Was es bis dahin nur in der französischen Literatur bei Annie Ernaux gegeben habe.

späteren Titel: „Biographie“, dass es hier um sein, Maxim Billers, Leben geht, das er in literarischer Form reflektiert.²⁴

Auch im letzten hier berücksichtigten Roman – „Sechs Koffer“ (Biller, 2018) – arbeitet sich Biller an der eigenen (Familien-) Geschichte ab. Dabei nimmt der Erzähler u. a. eine Rückerinnerungsperspektive auf eine Reise seines 15-jährigen Selbst ein. Die Reise führt ihn zu zweien der drei Brüder seines Vaters, die in der Schweiz leben, und auf dieser lüftet er das dunkle Familiengeheimnis, das allerdings anders aufgelöst wird als in „Biographie“ oder im Podcast. In diesem Roman heißt das Alter Ego des Autors wie dieser selbst „Maxim“.²⁵

Aspekte: Familie, Wohnungen und Verrat, Jüdisch sein, Antisemitismus, Kommunismus, Literatur

„Eine Familie ist nichts anderes als ein Shtetl vor dem Pogrom.“
(Biller, 2016, S. 87)

Dieses Motto ist nicht nur einfach ein Zitat aus dem Roman „Biographie“, sondern darin auch ein Zitat aus dem fiktiven Buch „Die Rubiners“ des Alter-Egos des Autors, Solomon oder Soli Karubiner. Es ist die Familiengeschichte des impliziten Autors. Darüber hinaus greift jedoch ausgerechnet der Antagonist des impliziten Autors, ebenfalls ein Autor, dies als Motto für seinen eigenen Familienroman heraus. Dieser Familienroman ist allerdings der einer mehr oder weniger heldenhaft imaginierten deutschen widerständigen Geschichte in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus. Soli Karubiner kommt durch

24 Es kommen teilweise die gleichen Geschichten vor wie im Podcast oder den anderen Büchern, aber sie sind nie identisch, sondern variieren in kleineren oder größeren Details. Liegt das nun an der künstlerischen Freiheit der Ausgestaltung, der besseren Erinnerung in größerer zeitlicher Nähe zum Geschehen im Buch, dem besseren Wissen durch fortgeschrittene Erforschung der Sachverhalte im Podcast? Völlig aufklären lässt sich dies nicht.

25 In Zürich erinnert dieser sich, dass er früher dachte, sein Leben sei eine Geschichte die Spejbl Hurvínek erzähle. In der Tat nimmt auch die Figur des Vaters in allen hier herangezogenen Texten eine besondere Rolle ein.

eine Erpressung, in die ihn seine manische Sexbesessenheit führt, in den zweifelhaften Genuss der Bekanntschaft dieses Autors.²⁶

Familie ist der Kern der Romane und Texte, denn nie steht der Autor für sich, sondern er versteht sich von seiner Familie her und in seiner Familie. Diese Familie ist ausgesprochen kommunikativ, resp. streitlustig. Im Podcast erläutert Biller; deutsche oder tschechische Familien kämen zu Weihnachten zusammen, würden dann streiten, was als Drama empfunden würde. Das habe er nie verstanden, denn seine Familie streitet immer, wenn sie zusammen ist. Insofern ist Streit der Normalzustand, was nicht bedeute, dass man sich nicht mehr als zusammengehörig wahrnehme, im Gegenteil. Die von ihm gelebte Streitkultur wird oft (auch im Podcast) als Beleidigung empfunden, was Biller als zusätzlichen Beleg dafür ansieht, dass die „Deutschen“²⁷ sich nicht mehr streiten können.²⁸ Sich sofort losstreiten zu können, bedarf eines hohen Maßes an Vertrautheit, die in der Familie gegeben ist. Die Familie ist auch die Bezugsgröße, die in allen Vertreibungen,

26 In gewisser Weise das umgekehrte Szenario entwickelt Biller in seinem aktuellen Roman „Der Falsche Gruß“, in dem sich ein (ost-)deutscher Autor von einem jüdisch-deutschen Autor unter Druck gesetzt fühlt. Inwiefern es für dieses Motiv des Unter-Druck-Setzens durch Autoren Anhaltspunkte im Leben des empirischen Autors Biller gibt, ist uns nicht bekannt.

27 Wie sehr die kategorialen Zuordnungen nicht wirklich trennscharf sein können und mehr relational in Beziehung zu den jeweiligen Gegenübern verstanden werden müssen, wird z. B. daran deutlich, dass Biller sich auch als deutschen Autor versteht. Die Sprache in der er schreibt ist Deutsch, damit wird er zum deutschen Autor. Dennoch gibt es eine Gruppe der Deutschen, die ihm und denen, die er dieser Gruppe als zugehörig markiert, gegenüberstehen. Im Abschnitt zur Bedeutung des Jüdischseins gehen wir diesen Überschneidungskategorien noch weiter nach, die immer wieder zu einem einerseits unspezifischen Wir-Sie-Dual führen, aus dem andererseits aber immer auch mehr oder weniger spielerisch ein Reservoir von antisemitischen Stereotypen oder den Vorwürfen von vermeintlichen Stereotypen erwächst.

28 Sicher würde er seine Argumente auch polemisch überspitzen, z.B. den Vorwurf der „Schlappschwanzliteratur“ an Rainald Goetz (vgl. www.zeit.de/zeit-magazin/2017/10/maxim-biller-biografie-kritik-schriftsteller-literarisches-quartett/seite-5).

Fluchten, Ausreisen, Exilen und Rückkehrbewegungen immer wieder zusammenkommt.

Dabei spielen *Wohnungen*, die nahezu immer großzügige, schöne oder jedenfalls in besonderer Lage liegende Mietwohnungen sind, eine zentrale Rolle. In Biographie ist es z. B. die Wohnung in der Swinemünder Straße, eine Junggesellenbude im angesagten Prenzlauer Berg-Hinterhaus, die der Rückzugsort für Soli Karubiner ist. Maxim Billers erste Berliner Wohnung lag nicht weit von dieser Adresse. Zugleich wird diese Wohnung aber von seinen Freunden demoliert und brennt fast nieder und Karubiner flieht aus ihr u. a. erst nach Prag, dann nach Israel (seine Alija) vor der befürchteten Verfolgung der deutschen Staatsanwaltschaft, erst vor der vermuteten Anklage als Sexualstraftäter, dann wegen eines imaginierten Mordes an seinem Schriftstellerantagonisten. Die Flucht nach Prag in die alte Familienwohnung, die auch nach der Ausreise nach Hamburg noch als Mietwohnung gehalten wird, ist der Ort an dem die Kindheitserinnerungen wieder sehr lebendig werden und in die Gegenwart des Romans verschwimmen.²⁹

Dass es *Mietwohnungen* sind und nie Eigentumswohnungen, dass sie aber nach Möglichkeit auch dann noch behalten werden, wenn die Familie dort schon eigentlich nicht mehr wohnt, auch weil man sich die Rückkehroption offen halten will, zeigt den Wunsch nach Dauer und Beständigkeit ebenso an, wie die familiär tradierte und sich immer wieder bestätigende Einsicht, dauernd vor drohender Verfolgung auf der Hut sein zu müssen. Bollnows (1963) Analyse zum Haus als dem Bezugspunkt des menschlichen Raumes trifft hier genauso zu, wie sie

29 „Noch mehr vermisste ich die Wohnung mit ihren dicken roten staubigen Teppichen, den nach frischem Lack riechenden Art-déco- und Stahlrohrmöbeln, den slawisch kitschigen Janečeks, Fremunds, Čapeks an den Wänden und den hässlichen, rührenden Familienfotos im kalten, gefliesten Flur. Ich hatte noch den Schlüssel, und als ich am Heiligenabend 2005 (mein liebster Reisetag, ruhig und gojlos) in Berlin losfuhr, um Noah in meinem kleinen Schriftstellerloch in der Swinemünder Straße Platz zu machen, nahm ich den Schlüssel mit, obwohl ich wusste, dass die Italská 28 für Wowa und mich tabu war. Wowa und Mama hatten ein Geschäft gemacht, als Mama und Serafina zu der Null Valja Wechselberg zurückgegangen waren: er Hamburg, sie Prag“ (Biller, 2016, S. 60).

fehl geht. Einerseits ist die Wohnung der Bezugspunkt der Menschen, der Familien, die hier leben. Andererseits ist die Wohnung eben längst nicht so von Dauer wie das Haus bei Bollnow, das ein unverrückbarer Fixpunkt ist. Die Erfahrungen von *Flucht, Vertreibung und Rückkehr* machen die Wohnung zum Sehnsuchtsort, zur temporären Zuflucht, die jedoch immer wieder schnell genug verlassen werden können muss, vor dem nächsten Pogrom, vor der nächsten Verfolgung, die nicht unbedingt immer die Verfolgung als Jude sein muss, jedoch zeigt die Verfolgungserfahrung in der jüdischen (Familien-)geschichte, dass es die Juden eben immer besonders traf, sei es unter Stalin oder unter Hitler, sei es im Sozialismus oder in der sogenannten freien Welt. Der Fixpunkt als Fluchtpunkt ist deshalb weniger die Wohnung oder das Haus, sondern es ist Israel als letzte Rückzugsoption.³⁰

Dabei schwankt die Zahl der Familienmitglieder nicht unbeträchtlich und wird hie und da auch durch nicht blutsverwandte Personen ergänzt³¹. In „Biographie“ wird der enge Freund des Protagonisten als Quasi-Familienmitglied geführt. Die Schwester jedoch immer wieder als „ehemalige“, oder „Halb“-schwester emotional auf Distanz gehalten. In „6 Koffer“ ist es Maxims Tante Natalia, die Frau des Bruders seines Vaters, Dima, der hier zum *Verräter* wird. Natalia (die auch als Spitzel dem Geheimdienst berichtet) arbeitet in den tschechoslowakischen Filmstudios und hat nur in einem einzigen Film Regie führen dürfen, in dem sie der Hauptfigur des Filmes in vielem gleicht. Er hieß „Hanna Zweigowa“ und handelt von einer jungen Frau, die immer ausgelassen und fröhlich ist, attraktiv und begehrt. Als einzige ihrer Familie hat sie Theresienstadt und Auschwitz überlebt. Am Ende des Films nimmt sich Hanna Zweigowa das Leben. Anders als ihre Protagonistin

30 Die 6 Koffer des Romans von 2018 zeigen eben auch diese dauernden Flucht-Vertreibungs- und Rückwanderungsbewegungen der Familienmitglieder an.

31 Wie es für die Analyse der erweiterten Familie bei Ginzburg im Familienlexikon der Fall ist könnte auch hier fast der Begriff „Sippe“ den der „Familie“ ersetzen, da darin die engere Familie, sowie auch Freunde, weiter entfernte Verwandte und diese auch noch über mehrere Generationen ihren Platz finden (vgl. Pagliardini, 2021, S. 350).

im Film wählt die Tante im Roman nicht den Freitod. Sie ist in der Ehe die deutlich stärkere gegenüber ihrem Mann Dima, der bei einem dilettantischen Fluchtversuch nach Westberlin verhaftet wird. Zwischen Rada, der Mutter Maxims, die die Zeit des Krieges im asiatischen Teil Russlands, weit weg von Krieg und jüdischer Tradition verbracht hat, und der Tante besteht immer ein Spannungsverhältnis, in dem Rada von Natalia Gelernter für naiv gehalten und mit einer gewissen Herablassung behandelt wird, die auch mit der Konkurrenz um den Vater zu tun hat.³² Natalia zieht mit Dima in die Schweiz, trennt sich dort von ihm und viele Jahre später setzt sie dort ihrem Leben ein Ende,³³ folgt also ihrem Film-Alter-Ego mit jahrelanger Verzögerung. Im Podcast beschreibt Biller, dass diese Tante, die vielleicht zu den überzeugendsten Figuren im Roman gehört, erfunden ist. Dieses erfundene Familienmitglied jedoch illustriert die Verstrickung der Familiengeschichte, in der sich die Bildung zu Europär_innen ereignet, in besonderer Weise.³⁴

32 „Am schlimmsten war es aber für meine Mutter, dass Natalia immer wieder versuchte, ihr zu zeigen, was für eine schlechte Jüdin sie war. Als sie im Dezember zu dritt beim Purimball im großen alten Gemeindesaal in der Kaprova waren, hatte Natalia ihr zuerst, ohne dass sie sie darum gebeten hätte, lange erklärt, was an Purim gefeiert wurde. Sie hatte ihr die Geschichte von Haman und Ester wie ein Märchen für Fünfjährige erzählt, langsam, mit einer hohen, übertrieben geduldigen Stimme, mit der man sonst nur mit Kindern und Idioten redete, und schließlich hatte sie zu ihr gesagt: »Aber was wir an Pessach feiern, das weißt du schon, Rada, oder?« Worauf meine Mutter schnell und verlegen »Ja, ja, natürlich« sagte, obwohl sie natürlich keine Ahnung hatte. Dann wandte sie sich schnell von ihr ab und rannte auf die Toilette, wo sie sich fast eine Viertelstunde lang einschließen musste, um sich zu beruhigen“ (Biller, 2018, S. 36).

33 „Das alles bekam ich, wie gesagt, erst sehr viel später mit. In Leukerbad, im Sommer 1975, kam mir die früher so mondäne Natalia Gelernter, die auch während der langen, traurigen Ehe mit Dima ihren Mädchennamen behielt, einfach nur wie eine ältere, müde und schon leicht grauhaarige Frau vor, die meist eine enge, altmodische Röhrenjeans und eine kurze Wildlederjacke mit Fransen anhatte“ (Biller, 2018, S. 74).

34 Wir könnten hier aber mit gleichem Recht auf die Mutter von Biller und ihrer Alter Egos schauen, die in allen Varianten mit kaukasischem Vater und jüdischer Mutter dem Judentum nicht so traditionell verbunden ist, wie die anderen Familienmitglieder; die in der russischen Sprache zu Hause ist, die in den Büchern als Mandelstam-lesend beschrieben wird, die als Wirtschaftsgeographin arbeitete

Die Schilderungen der Mutter weichen viel weniger voneinander ab als die des Vaters, der in „Biographie“ als sozialistischer Arbeiter-schriftsteller beschrieben wird, dessen Werke „Die Arbeiter; Die Kinder der Arbeiter; Die Zukunft der Arbeiter; Die Arbeiter der Arbeiter“ (Billers, 2016, S. 62) staatlich garantierte Erfolgstitel in der Tschechoslowakei waren. Zugleich findet das Alter Ego Billers aber auch heraus, dass der Vater Spitzel des STB war und auch die Flucht in die Bundesrepublik Deutschland noch im Auftrag der Geheimpolizei stattfand. Im Westen gelingt ihm nur eine einzige nennenswerte Veröffentlichung, ein Zeitschriftenartikel mit dem Titel: „Der Arbeiter mit menschlichem Antlitz“ (Billers, 2016, S. 64).³⁵ Im Podcast dagegen beschreibt Biller, dass sein Vater nie selbst literarisch aktiv war, sondern sein Geld als unendlich fleißiger Übersetzer verdient hat.³⁶ Dass er zu Beginn in „6 Koffer“ noch in der Prager Wohnung dabei ausgerechnet Jaroslav Hašeks „Švejk“ ins Russische übersetzt, während er später in Deutschland nur noch Gebrauchsanleitungen übersetzen kann, zählt zur besonderen Ironie der Geschichte.

Wer in der Familie der *Verräter* war, der die illegalen Devisengeschäfte des Großvaters verriet, der in der Sowjetunion zurückblieb, während die vier Brüder erst nach Prag und dann weiter nach Westen auswandern konnten, wird in den Romanen und im Podcast unterschiedlich beschrieben. Während in Biographie noch der Vater (Wowa der Schreckliche)³⁷ als der Verräter erscheint, ist es in „6 Koffer“ einer

und die immer wieder auch eigene Erzählungen schrieb, die schließlich in Hamburg auch ins Deutsche übersetzt und verlegt wurden.

35 Während der Sohn zum Erfolgsautor auch ohne staatliche Protektion wird, was die Vater-Sohn-Beziehung nicht eben befördert, die auch dadurch noch komplizierter wird, dass sich die Mutter vom Vater trennt und zum Vater der Schwester des Erzählers zurückkehrt, dem Sohn eines tschechoslowakischen Meisterspions.

36 Als einziger in der Familie habe er nicht geschrieben, sondern nur übersetzt.

37 Er wird hier als sehr präsenter und bestimmender Mensch gezeichnet, der insbesondere auch gegen seine Kinder handgreiflich wird – ein Aspekt, der auch im Podcast zur Sprache kommt, wo der Vater insgesamt aber in einem freundlicheren Licht gezeichnet wird. Er ist die prägende Figur, an der viele andere Männer seiner Generation von Biller gemessen werden und ein hohes Kompliment ist, dass sie ihn an seinen Vater erinnern (z. B. Marcel Reich-Ranicki).

der beiden Onkel in der Schweiz oder gar beide³⁸ aber auch Natalia, die erfundene Tante.³⁹

Die Frage, was es bedeutet *jüdisch* zu sein, begleitet Billers Werk und Leben durchgehend.⁴⁰ Da ist zum einen das Wissen um die Allgegenwart der Shoa, aus der es kein Entrinnen gibt, vor allem auch nicht für das „Volk der Täter“ mit dem Biller lebt. Dafür ist es nachrangig, dass Biller selbst zu Beginn der 60er geboren ist und von der Täter- wie von der Opfergeneration immer weniger Menschen noch am Leben

-
- 38 Im Podcast ist es dann nur einer der Brüder, der - wie in '6 Koffer' auch - der Lieblingsonkel des Autors ist. Im Zuge der Verratsgeschichte hat sich einer der Onkel weitestgehend von der Familie losgesagt. Die Schweiz als neutraler Boden, ist auch damit gewissermaßen exterritoriales Gebiet, ein Ort in Europa, aus dem keine Flucht mehr nötig sein wird, jedenfalls, solange genügend Geld vorhanden ist.
- 39 In „Biographie“ ist zwar auch der Vater ein Verräter. Aber er muss nicht ins Gefängnis, sondern ist als inoffizieller Mitarbeiter des STB (Staatssicherheit) geschützt. Er wird mit einer Legende in den Westen geschickt, wo er als später Dissident, im Anschluss an Milan Kundera, versucht zu reüssieren, was aber nur sehr kurzzeitig gelingt. „Wowa durfte auch für einige Stunden in Heinrich Bölls Haus, in diese kleine weiße schäbige Voreifel-Villa, wo ein paar Jahre später der störrische Slawe Alexander Solschenizyn Zuflucht fand. Dort redeten sie bei Kölsch und Halvem Hahn über das sadomasochistische Verhältnis von Judentum (dem Vorkatholizismus) und Christentum (dem Nach-Judentum) und die Frage, wann die Christen den Juden endlich verzeihen würden, dass die sie seit zweitausend Jahren nicht als neue Juden anerkannten. Darüber auch nur nachzudenken, war neu. Das wussten sie beide, und Böll schrieb später einen Artikel über ihr Treffen für den Merkur. »Dies ist die Geschichte unserer Schuld«, begann er, »aber dies ist auch die Geschichte von Männern wie Wowa Karubiner, die mit ihr flirteten.« Einen Monat später kam Wowas erstes und letztes Buch im Westen heraus: Der Arbeiter im Juden“ (Biller, 2016, S. 198–199).
- 40 „Ich bin Jude und nichts als Jude, weil ich wie alle Juden nur an mich selbst glaube, und ich habe nicht einmal Gott, auf den ich wütend sein könnte. Ich bin Jude, weil fast alle in meiner Familie vor mir Juden waren. Ich bin Jude, weil ich kein Russe, Tscheche oder Deutscher sein will. Ich bin Jude, weil ich schon als Zwanzigjähriger jüdische Witze erzählte, weil ich mehr Angst vor einer Erkältung habe als vor einem Krieg und Sex für wichtiger halte als Literatur. Ich bin Jude, weil ich eines Tages merkte, wie sehr es mir gefällt, die anderen damit zu verwirren, dass ich Jude bin“ (Biller, 2009, Kap. 2).

sind. Dies schmälert auch das alles überlagernde Motiv der Shoa, des Antisemitismus und des Umgangs mit dem „Schuldkomplex“ nicht.⁴¹

Literarisch wird dies in „Biographie“ nicht nur so aufgenommen, dass der nichtjüdischen Mitarbeiterin von Noahs philanthropischer Gesellschaft „Good life“ eine mehr oder weniger latente Affinität zur nationalsozialistischen Ideologie unterstellt wird⁴², sondern auch darin, dass der deutsche Staatsanwalt, auf dessen Post der Ich-Erzähler den Roman über wartet, selbst sehr dialektisch mit den antisemitischen Stereotypen aber eben auch mit der Aufnahme (und Annahme) dieser Stereotype durch den Ich-Erzähler und damit auch den Autor umgeht. Das 14. Kapitel in „Biographie“⁴³ ist eingeschaltet als stream of consciousness in Blumscher Manier (vgl. Joyce, 1922), während der Ich-Erzähler einen Brief des Staatsanwaltes vom Fußboden aufhebt, dabei die letzten Monate, Jahre und Generationen Revue passieren lässt⁴⁴ – und ihn schließlich öffnet und liest: „Dr. Dr. Wilhelm Canaris“⁴⁵ von

41 Die paradox anmutende Logik dieser Beziehung in Billers Interpretation lautet immer wieder: Dieses kann den Juden nicht verzeihen, dass ihre bloße Existenz es immer wieder an ihr Verbrechen erinnert.

42 – und sei es via Negationes, als Abarbeitung am eigenen Schuldkomplex –.

43 „Post vom Staatsanwalt“ (Biller, 2016, S. 192 ff).

44 Dabei wird die vererbte Angst vor solchen offiziellen deutschen Briefen geschildert. So zum Beispiel sehr eindeutig hier: „Während ich mich nach dem Brief bückte, dachte ich: Graues Umweltpapier, Sichtfenster aus Cellophan, meine Adresse und mein Name mit Nadeldrucker hineintätowiert – das ist die Post aus der Hölle, Staatsanwaltschaft Wedding II. Dr. Josef Kaltenbrunner, alles ist aufgefliegen, sie haben mich in Ton und Film und 3-D aufgezeichnet, Prozessbeginn mit nachfolgender Erschießung früh um halb sechs. Oder ich kann, wenn ich will, gleich einen kleinen Koffer packen und barfuß zum Anhalter Bahnhof gehen, der Zug ins Generalgouvernement Polen wartet schon“ (Biller, 2016, S. 195).

45 Die jeweils wechselnden Namen des Staatsanwaltes bieten immer andere Anknüpfungen an die NS-Geschichte. In besonders grausamen Visionen vom angedrohten Schicksal bekommen die Staatsanwälte auch Namen von besonders herausragenden NS-Verbrechern („Staatsanwalt Xaver Maria von Mengele“ /Biller, 2016, S. 206/, „Staatsanwalt Dr. morb. Kaltenbrunner“ (ebd., S. 251), „Staatsanwalt Dr. Albert le Speer“ (ebd., S. 307), „Staatsanwalt Frodo zu Bormann“ (ebd., S. 614). In dieser Szene, in der die Post vom Staatsanwalt sich als entlastend erweist, bekommt der Staatsanwalt den Namen „Canaris“ verliehen, demjenigen General der

der Staatsanwaltschaft Berlin Wedding II schrieb mir, auf ungewöhnlich grauem Ökopapier, nur ein paar Zeilen: ‚Sehr geehrter Herr Karubiner! Das gegen Sie wegen exhibitionistischer Handlungen u.a. eingeleitete Ermittlungsverfahren habe ich eingestellt. Mit freundlichen Grüßen, adieu und Heil Hinkel! PS: Ich persönlich finde es schade. Aber wir werden noch einen Weg finden, mit einem Schraubstock aus Ihren großen jüdischen Eiern langsam Omelette zu machen. PPS: Das war nur ein Witz, lieber Herr Karubiner. Habe ich Ihren Stil gut getroffen? Ich bewundere seit Jahren Ihre freche, unerschrockene Schreibe! Bitte machen Sie weiter so“ (Biller,2016, S. 217).

Andere Opfergruppen des NS geraten dabei übrigens selten in den Blick. Wie in der Erinnerungskultur sozialistischer Staaten nur des kommunistischen Widerstandes gedacht wurde, so findet sich bei Biller die Fixierung auf den Völkermord an den Juden. Der Gruppe, der er sich zugehörig fühlt, obwohl seine Vorfahren im NS keineswegs nur als Juden von den Nazis bedroht waren, sondern auch als Bürger_innen der Sowjetunion und als Kommunist_innen einer nicht weniger realen Bedrohung ausgesetzt waren und da eben auch nicht nur vor NS-Verfolgung, sondern immer auch vor kommunistischer Verfolgung, deren antisemitische Wellen ja nicht nur auf die Sowjetunion beschränkt blieb, sondern auch in den Blockstaaten exerziert wurde, wie mit dem Slánský Prozeß in der Tschechoslowakei.⁴⁶ Dieser ist

_____ militärischen Abwehr, der zum konservativen Widerstand Kontakt hatte und dem Zuckmayer mit „Des Teufels General“ ein literarisches Denkmal setzte.

- 46 Erstmals wurde in einem öffentlich geführten Schauprozess (1952) eine zionistische (Welt-) Verschwörung behauptet. In der 14 wegen einer staatsfeindlichen Verschwörung im Slánský Prozeß Angeklagten waren Juden. Dies korrespondiert mit der antisemitischen Kampagne, die in der Sowjetunion seit ihrer Kehrtwende in der Israel-Politik 1949 einsetzte (vgl. Svoboda, 1994, S. 31ff). In der DDR wurde der Westemigrant Paul Merker, bis 1950 selbst Mitglied von ZK und Politbüro, und andere Funktionäre angeklagt, seit Jahren in den Reihen der SED als „zionistische Agenten“ die „Ausplünderung Deutschlands“ und die „Verschiebung von deutschem Volksvermögen“ zugunsten des amerikanischen Finanzkapitals und „jüdischer Monopolkapitalisten“ bezweckt zu haben (Merker hatte sich für die Entschädigung von geraubtem jüdischem Eigentum eingesetzt).

es auch, der in den verschiedenen Textzeugen die älteren Brüder zum Exil in den Westen treibt.⁴⁷

Für die Familiengeschichte ist die *Herkunft* aus Buczacz relevant, eine Stadt in der West-Ukraine die unter verschiedenen nationalstaatlichen Verwaltungen lag, und die durch einen bedeutenden jüdischen Bevölkerungsanteil ausgezeichnet war.⁴⁸ Von Buczacz her (nicht zu verwechseln mit Butscha, dem Vorort von Kiew) versteht sich die Biographie von Billers Familie und nach Buczacz kehren die Protagonisten von „Biographie“ am Ende des Buches auch auf ihrer Spurensuche zurück. „Natürlich sind wir Brüder. Wir kommen beide aus Buczacz, Solilein, wir sind etwas ganz Besonderes.‘ ,Tinef‘, sagte ich. ‚Ich komm aus der Italská und aus der Hartungstraße. Und du kommst aus der Schäferkampsallee“ (Biller, 2016, S. 884–885).⁴⁹

Gleichzeitig will Biller keiner Opfergruppe zugehören, sondern wendet sein *Jüdischsein* äußerst offensiv. Er ist beeindruckt von einer jüdischen Literatur in den USA, die selbstverständlich jüdisch ist und sein Vorbild ist dabei Philipp Roth's „Portnoys Beschwerden“ dessen sexualneurotische Obsession auch stilbildend für einige Bücher Billers

47 Diese für die Mehrheitsgesellschaft provokanten Perspektiven der Mehrfachmarginalisierung werden mit einer Einsicht aus der biographischen Migrationsforschung produktiv: „Auch für die Migrationsforschung ist das Thema Normalität bedeutsam, allein weil Migrationsphänomene bestehende gesellschaftliche Normalitäten sichtbar machen und herausfordern. So kann die mit der Wanderung von Menschen und ihren ‚neuen Anwesenheiten‘ einhergehende gesellschaftliche Erfahrung als Provokation verstanden werden, die Fragen der ‚technischen‘ Bewahrung und Durchsetzbarkeit von Normalität auf den Plan ruft, aber auch die Legitimität von Normalitätsordnungen problematisiert“ (Dausien & Mecheril, 2006, S. 155).

48 <https://www.sueddeutsche.de/politik/holocaust-ukraine-weltkrieg-1.5255580>.

49 Dieses Spiel mit dem permanent als mitlaufend thematisierten Antisemitismus, dem alle Nichtjuden gleichgültig welcher Generation und Nationalität ausgesetzt sind, zieht sich durch alle Lebensbereiche. Im ständigen oberflächlichen Dominanzthema von Biographie, dem Thema Sex, heißt die bevorzugte Porno-Seite der Protagonisten „www.wefuckonlyjews.com“ und der viele Dynamiken im Buch auslösende Skandal besteht auch darin, dass sich der Ich-Erzähler von einer Nicht-Jüdin in der Sauna erregt fühlt, was für ihn vielleicht sogar den eigentlichen Skandal ausmacht.

wurde, so auch für „Biographie“. Dabei bewundert Biller an Roth's Portnoy nicht dessen Sexualneurose. Diese ist eher eine Art Kollateraleffekt der rücksichtslosen Selbstthematization als „unmöglicher Identität“. ⁵⁰ Biller beschreibt immer wieder (vgl. Biller, 2009; Wegner & Amend, 2022), wie Portnoy auf ihn Eindruck machte in seiner Selbstverständlichkeit, in der Roth einen jüdischen Mann auch unsympathisch und neurotisch zeigt, ohne Rücksicht darauf, dass er damit vielleicht antisemitischen Stereotypen Vorschub leisten könnte. Dieses Konzept, jüdische Literatur zu schreiben, die das Jüdischsein offensiv und keineswegs per se sympathisch und schuldlos thematisiert, übernimmt Biller aus der in den 1960ern als skandalös empfundenen Literatur der USA in die Bundesrepublik der 2000er. In dieser ist die Provokation vielleicht noch größer, weil im Land der Täter die Nachfahren der Täter, die sich ihrer Aufarbeitung rühmen, frisch und provokant mit jüdischen Identitäten konfrontiert werden, die sich nicht verstecken, sondern den „Schuldkomplex“ offen einsetzen, thematisieren und statt sich an die Mehrheitsgesellschaft zu assimilieren, ihre Differenz betonen. ⁵¹

50 So Zadie Smith über Roth's Portnoys Beschwerden. In einer ganz anderen Welt aufgewachsen, als POC in einem Arbeiterstadtteil von London mit intellektuellen Neigungen, lernt sie Portnoy auf ganz ähnliche Weise schätzen wie Biller; der Roman eröffnet ihr die Möglichkeit, zumindest im virtuellen Raum des Romans, „unmögliche Identitäten“ zu leben. Dass der Protagonist jüdisch, schwul und sexualneurotisch ist und sie nichts davon, hindert sie nicht, in dieser „unmöglichen Identität“ die Parallele zu ihrer eigenen Identität zu entdecken, die sie selbst als unmöglich empfindet, und sich gerade so zu befreien. Bzw. sich hätte befreien können, wenn sie als Jugendliche Portnoy schon gekannt hätte. Alles was sie jedoch in ihrer möglichen Identität als Lesestoff hatte, waren konventionelle Texte mit konventionellen Identitätsangeboten, die das Gefühl der eigenen Fremdheit und Unzugehörigkeit noch verstärkten (vgl. Zadie Smith: Das Ich, das ich nicht bin. DLF, 4. 5. 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8roBngTHgJg>).

51 Mit Faulkners Worten, „Das Vergangene ist nicht tot, es ist noch nicht einmal vergangen“ (Wolf, 2007/1976, S. 10) lässt Christa Wolf ihren Roman „Kindheitsmuster“ beginnen und wohl kaum jemand hat diesen Satz so beherzigt, wie Biller (der weiß, wie man beherzigt). Eine Anspielung auf Wolfgang Hildesheimer: Mitteilungen an Max über den Stand der Dinge, der darin Max rät: „Jedenfalls solltest Du den rat eines Fachmannes beherzigen, wenn Du weisst, wie man beherzigt“

Damit ist Biller⁵² der Antagonist im Bereich der Literatur zu den bisherigen Vertreter_innen jüdischer Nachkriegsliteratur im deutschsprachigen Literaturbetrieb, die sich vor allem dadurch auszeichneten, dass sie sich als Juden nicht, kaum oder nur Eingeweihten zu erkennen gaben und das Jüdischsein auch nicht besonders thematisierten, wie insbesondere Marcel Reich-Ranicki, an dem und mit dem sich Biller besonders abarbeitet. Er verkörpert mustergültig das Konzept, das Jüdischsein zwar nicht zu verschweigen, aber es nicht zu einem besonderen Thema zu machen. Es ist in dieser Perspektive eine Privatsache, die die Öffentlichkeit, auch die literarische Öffentlichkeit, nichts angeht. Diese Haltung versteht Biller als den Versuch, an ein assimiliertes Judentum der Vor-NS-Zeit anzuknüpfen, wie es einst in der Aufklärung durch Moses Mendelssohn begründet worden war.⁵³

(Hildesheimer, 1986/2016, S. 15) – Auch Hildesheimer war ein deutscher Autor jüdischer Herkunft, der gleichwohl das Jüdischsein in seiner Literatur nie zum Gegenstand gemacht hat, wie die allermeisten Schriftsteller seiner Generation nicht nur im Westen, sondern auch im Osten Deutschlands oder in den anderen Ländern des Ostblocks.

52 (Vgl. Wegner & Amend, 2022, 00:17.00 h).

53 Was nach dem Ende des zweiten Weltkrieges auch deshalb unumgänglich schien, weil Ex-Nazis, Ex-Mitläufer_innen nun gemeinsam mit Verfolgten und Exilrückkehrer_innen ein neues demokratisches Gemeinwesen aufbauten, was nur zu gelingen schien, wenn die Vergangenheiten nicht thematisiert wurden. Diese Perspektive blieb für die alte Bundesrepublik prägend und brach erst in den 1990ern auf, als der „Roman eines Schicksallosen“ von Imre Kertesz oder die Tagebücher des längst verstorbenen Viktor Klemperer von 1933–1945 oder „Weiter leben“ von Ruth Klüger veröffentlicht und Welterfolge wurden. Dass die Zeit vorher nicht reif war für jüdische Identitäten in der Literatur, zeigt nicht nur die ablehnende Aufnahme von Paul Celans „Todesfuge“ in der Gruppe 47 (Die Rekonstruktion der Missverständnisse dieses Auftritts lohnt gleichwohl: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/lesung-im-jahr-1952-die-wahrheit-ueber-paul-celans-auftritt-100.html>), sondern mag auch die fehlende Rezeption von Gabriele Tergitts Jahrhundertroman einer jüdischen Familiengeschichte „Die Effingers“ illustrieren. Ein Buch das von Kritiker_innen mit Thomas Manns Buddenbrocks in einem Atemzug genannt wurde und das dennoch auf dem deutschen Buchmarkt unverkäuflich war, selbst von einer Erfolgsautorin wie Tergit, die nicht nur mit ihren Gerichtsreportagen in den 1920ern zu den meistgelesenen Autor_innen zählte, sondern deren „Käsebiert erobert den Kurfürstendam“ geradezu sprichwörtlich blieb, als der Erfolgsro-

Biller, Anfang der 1960er geboren, fasziniert von der offensiven Lockerheit im Spiel mit der jüdischen Identität bei Roth, übernimmt dieses Konzept in die literarische Welt der Bundesrepublik, die nicht weiß, wie sie damit umgehen soll. Soll sie ihm mitleidig Rabatt geben, soll sie ihm das nachsehen, denn er ist ja Jude? Angesichts seiner flinken Zunge fürchten nicht wenige, wenn sie ihn kritisierten, würde sie der Antisemitismus-Verdacht treffen.⁵⁴ Insofern ist es in der Öffentlichkeit nicht unwillkommen, dass der einzige, der Biller kritisieren kann ohne sich dem Antisemitismusverdacht auszusetzen, der Großkritiker Marcel Reich-Ranicki ist. Dieser bleibt Biller gegenüber äußerst distanziert, etwas, das Biller immer wieder thematisiert, in „Biographie“ in Bezug auf sein Alter Ego⁵⁵, im „Gebrauchten Juden“ ebenso wie im Podcast.⁵⁶ Die Zurückweisung von Reich-Ranicki ist ihm nicht gleichgültig. Sie ist aber auch nicht endgültig, denn es gibt eine Annäherung am Lebensende von Ranicki, an dem dieser interessanterweise seine Zurückhaltung in der Thematisierung des Jüdischseins – zumindest teilweise – aufgibt, in dem er vom Kritiker nun selbst zum Autor wird, zum Autor der Autobiographie „Mein Leben“ die das Thema des Jüdischseins nicht aussparen kann, wenn sie erklären will, wie Ranicki zu dem wurde, der er geworden ist. Ranicki wird damit zu einer Art

man der 20er Jahre schon wieder vergessen war. Das Jüdisch-Sein zu thematisieren passte so wenig in die Bundesrepublik der Nachkriegszeit, wie aus anderen Gründen in die sozialistischen Gesellschaften der Volksdemokratien der Nachkriegszeit. Ausnahmen, wie Jurek Beckers „Jakob der Lügner“, die diese Ambivalenz selbst noch im Ghetto thematisierten, bestätigen leider eher die Regel.

- 54 Eines der Bücher des Erzählers in „Biographie“ heißt z.B. despektierlich: „Post aus dem Holocaust“. „Denk nach, du bist Schriftsteller in Deutschland. Wie hießen deine anderen erfolglosen Bücher? Post aus dem Holocaust? Jüdisches Jüdeln? Die eiskalte Sauna am Antisemitenmarkt? Da könntest du gleich anfangen, in Ägypten Matzes zu verkaufen“ (Biller, 2016, S. 673–674).
- 55 „Und dann – Überschrift: Karubiner und die Frage des guten Stils – ließ Marcel Reich-Ranicki in der Frankfurter Zeitung meinen bösen, gerissenen Vater übers Messer springen. Sein Urteil über ‚einen Opportunisten und seine gefälschten Ideale‘ war gut begründet und richtig – und traf auch auf ihn selbst zu. Darum musste er schnell die Schuld auf einen anderen öffentlichen Juden schieben; damit es ihn nicht eines Tages genauso erwischte“ (Biller, 2016, S. 197).
- 56 Wegner & Amend, 2022, ab 01:25:00 h.

Vater-Figur, die zuerst den Sohn vielleicht nicht verstoßen, aber doch zurückgewiesen hat, und zu dem es, am Lebensende, auch von zunehmender Einsamkeit Ranickis gekennzeichnet,⁵⁷ dann doch einen vorsichtigen Beziehungsaufbau gibt.⁵⁸

Flucht – Migration und ein Pass als Möglichkeitsraum

„Der Pass ist der edelste Teil von einem Menschen.“
(Brecht, Flüchtlingsgespräche, Biller, 6 Koffer)

In „Biographie“ wird die *Flucht* in der Generation der Eltern und Großeltern vor realen Gefahren (Shoa, Kommunismus) immer wieder thematisiert, gleichzeitig werden die Irrwege der Fluchtversuche der Figuren einerseits von Solomon Karubiner und andererseits von Noah Forlani in allen Details geschildert. Dabei werden Imaginiertes, Annahmen und eigene Entscheidungen zur Ursache von Flucht: Karubiner flieht nach Prag vor seiner angenommenen Verurteilung aufgrund eines Skandals in der Sauna und später dann nach Israel, weil er die Vorstellung hat, seinen schriftstellerischen Antagonisten ermordet zu haben. Noah Forlani wiederum flieht vor seinem Erbe, vor seiner Frau und dem Leben, das er bisher geführt hat.⁵⁹ Im Podcast spricht Biller darüber, dass er immer wieder zynisch gefragt wird, wie er zu Benjamin Netanjahu und seiner

57 „Kommen Sie bald wieder, es kommt fast niemand mehr zu uns“ (Wegner & Amend, 2022, 01.48:00 h; Biller weiß nicht mehr, ob es von Teofila oder Marcel Reich-Ranicki gesagt wurde).

58 Die Distanz zum Judentum in der eigenen Familie wird dem Erzähler in Biographie mit der mehr oder weniger latenten Judenverfolgung im Kommunismus erläutert. Später allerdings entdeckt der Ich-Erzähler sogar einen antizionistischen Artikel des Vaters Wowo – „Der Arbeiter ohne Vorhaut“ – Der Antijudaismus war damit ins eigene Programm der kommunistischen Weltansicht übernommen worden, auch das nicht untypisch für die Menschen mit jüdischen Wurzeln, die in den Volksdemokratien blieben, aber in den kommunistischen Systemen die bessere Weltordnung sahen und hier oft auch Karrieren, jedenfalls bis in die zweite Reihe machten (Gysi, Brasch, Wollenberg, etc.).

59 In der Biographie lacht Noah Forlani laut auf, als er bemerkt „sie waren also BEI-DE auf der Flucht und beide freiwillig“ (Biller, 2016, S. 594).

Politik stehe, er jedoch wisse, dass dieser, so fern er ihm auch immer ist, ihn als sein Präsident von überall herausholen und retten würde, weil Biller Jude ist (vgl. Wegner & Amend, 2022, 04:39:00 – 04:46:00 h). Die Flucht aufgrund der Zugehörigkeit zum Judentum wird dadurch als Möglichkeit eröffnet und sichergestellt noch bevor eine konkrete Gefahr droht.⁶⁰ Dass „6 Koffer“ ein Satz aus Brechts Flüchtlingsgesprächen vorangestellt ist, „Der Pass ist der edelste Teil von einem Menschen“, wird so erläutert, dass der Protagonist Max in seinen Ferien in Zürich einen Aufsatz über dieses Buch schreiben soll, das ihm unverständlich bleibt. Der Lehrer müsse ihn hassen, weil er ausgerechnet ihm dieses Thema gibt. Dass dies Thema zu einem seiner Lebensthemen und des gesamten Familienzusammenhangs wird, kann der Lehrer nicht wissen, ahnt es aber wohl schon mehr als der 15-jährige.⁶¹ Im Podcast wird am deutlichsten, wie sehr Pässe das Schicksal der Familie geprägt haben. Dass Buczacz erst zu Österreich-Ungarn, dann zur Tschechoslowakei gehörte, berechtigte den Großvater dazu, tschechische Pässe für die gesamte Familie zu beantragen, was ihnen auch nach der Eingliederung in die Sowjetunion als ukrainische Volksrepublik die Ausreise zumindest nach Tschechien ermöglichte. So kann Billers Vater in Prag - also für sowjetische Verhältnisse im Westen – ins Gymnasium gehen und wird später, nach der Denunziation seines besten Freundes und dem nachfolgenden Rauswurf aus der Moskauer Universität und der kommunistischen Partei, wieder nach Prag geschickt (vgl. Wegner & Amend, 2022, ab 02:32:00 h).

60 Hierfür wurde 2018 in der Knesset ein (umstrittenes) „Nationalstaatsgesetz“ verabschiedet (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Nationalstaatsgesetz_Israel/).

61 „[...] und ich fragte mich, warum unser böser, linker, bärtiger Deutschlehrer ausgerechnet mir ein Buch gegeben hatte, das Flüchtlingsgespräche hieß und so schrecklich langweilig war“ (Biller, 2018, S. 65).

Ein Fazit?

„Wenn schon Paranoia, dann richtig dick. Denke an Kafka!“
(Biller, 2009, Kap. 3)

Ein bildungswissenschaftliches Fazit im Sinne eines Rezeptes der Bildung zur Europäer_in lässt sich aus der Beschäftigung mit Billers autobiographischen Lebensäußerungen sicher nicht ziehen. Die Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk und den auto-biographischen Reflexionen Billers zeigen jedoch eindrücklich, dass massive Brüche im eigenen Leben, im Leben der Familie oder sogar der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, das pointierte gesellschaftliche Engagement nicht unmöglich machen müssen, sondern sie sogar als Motivation für ein streitbares gesellschaftliches Engagement fungieren können. Wenn Biller im Podcast gefragt wird, woher er den Mut für seine literarischen und gesellschaftspolitischen Interventionen nehme, dann weist er die Frage in gewisser Weise zurück. Sein Engagement finde im demokratischen Rechtsstaat statt. Es erfordere keinen besonderen Mut, sich hier auch provokant zu äußern. Das sei anders in diktatorischen Gesellschaften. Er nähme lediglich seine demokratischen Rechte in Anspruch, dass andere das als mutig bezeichnen, verwundere ihn eher. Denn das, was für ihn mutig sei, Widerstand gegen diktatorische Systeme z.T. beim Risiko für das eigene Leben, wie z. B. bei Alexander Nawalny, das sei seine Sache nicht. Die Erfahrung von Flucht, Vertreibung, Bedrohung des eigenen Lebens und das der Familienmitglieder kann so zu einer geschärften Wahrnehmung der Qualitäten des demokratischen Rechtsstaates führen, die vielen anderen nicht mehr als ungewöhnlich auffällt. Die Möglichkeit, dass ihren Positionen nicht zugestimmt wird, wird dann möglicherweise bereits als Zensur missverstanden. Diese Gefahr eines solchen Missverständnisses ist vielleicht dann geringer, wenn man wirkliche Zensur erlebt hat, wenn es Brüche im eigenen Leben und im Leben der Familie gegeben hat und diese im „Familienlexikon“ noch erinnert und tradiert werden. Dazu ist es sicher nicht nötig, Erfahrungen von Flucht und Vertreibung am eigenen Leib erfahren zu haben, aber ein Bewusstsein und ein Gespür

dafür behalten zu haben, für die Vulnerabilität und Verletzlichkeit des Lebens, dafür, dass es auch alles jederzeit ganz anders sein könnte und dass das, was ist, nur vorläufig ist, dass die Gesellschaft, in der wir leben, nicht endgültig gesichert ist, sondern dass sie jederzeit auch ganz anders sein könnte, dieses Bewusstsein kann eine Ressource sein, die zu einer Basis für so etwas wie ein europäisches Selbstverständnis werden können. Dazu sei niemanden die familiäre Erfahrung von Flucht und Vertreibung gewünscht. Aber sie gemacht zu haben, macht nicht automatisch untauglich für die demokratische Streitkultur, wie z.B. 2015 mancherorts befürchtet wurde, angesichts der Zuwanderung aus dem diktatorischen System Syriens z.B. Die Entwicklung der Sensibilität für die Bedrohung unserer fragilen Sicherheiten durch die menschengemachten Krisen des Anthropozäns können plausibel machen, dass bei aller Vorläufigkeit es lohnt, sich auch entschieden im Streit der Positionen mit Gründen für die eigene Überzeugung einzusetzen, sie offensiv zu vertreten und argumentativ zu verteidigen. Damit ist nicht gesagt, dass Biller in allem zuzustimmen ist, im Gegenteil. Dass aber Flucht und Vertreibungserfahrungen nicht zwangsläufig zu innerem Rückzug und Verzagtheit führen müssen, sondern sie auch Motivation für den Einsatz für eine menschenfreundliche Welt werden können, wenn sie reflexiv auf die eigene Bildungserfahrung gewendet werden, das ist spätestens seit Comenius ein integraler Bestandteil pädagogischen Wissens. Insofern kommen an diesem Punkt vielleicht zwei Europäer über die Jahrhunderte zusammen, deren kosmopolitische Position, die über enge nationale Grenzen hinausging, durch die Gewalterfahrungen nicht entmutigt, sondern in der Überzeugung ihrer Notwendigkeit gerade noch gestärkt wurden.⁶²

62 PS. Während der vorliegende Text entstand, veröffentlichte Maxim Biller in der Zeit einen Text, in dem er erklärt und begründet, dass und warum er fürderhin kein Schriftsteller mehr sein will. Damit war unser Text eigentlich obsolet. Da er allerdings diese Erklärung selbst wieder in einer literarischen Form publiziert hat, kann auch dieser Text möglicherweise noch Bestand haben. https://www.zeit.de/2022/13/schriftsteller-beruf-ukraine-krieg?utm_referrer=https%3A%2F%2Ffacebook.com%2F

Literatur

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi, 2009. *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal [online]. [Letzter Zugriff 2022-06-16]. Abgerufen von: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- ARENDDT, Hannah, 1968. Walter Benjamin – I. Der Bucklige. In: *Merkur*, Nr. 238, Januar/Februar 1968. Abgerufen von: https://www.merkur-zeitschrift.de/hannah-arendt-walter-benjamin-i/?fbclid=IwAR05BWYqTvM_mhx9pwu78SjyvPvLC8qDJ6OymWLM1qhM8IC7rPY4RkmV2c.
- BARTHES, Roland, 1968/2000. Der Tod des Autors In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Hrsg.: Jannidis, Fotis et al. Stuttgart: Reclam, S. 185–193.
- BILLER, Maxim, 2009. *Der gebrauchte Jude. (Selbstporträt)*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. ISBN 978-3462037036.
- BILLER, Maxim, 2016. *Biografie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. ISBN 978-3462048988.
- BILLER, Maxim, 2018. *Sechs Koffer. Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. ISBN 978-3462050868.
- BOLLNOW, Otto Friedrich, 1963. Der Mensch und der Raum. In: *Universitas*, 18 Jg., S. 499–514 (Faksimile online: <http://wernerloch.de/doc/MenschundRaum.pdf>).
- BÜHLER, Philipp, 2010. Rashomon. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*. [online]. [Zit. 2022-06-13] Abgerufen von: <https://www.bpb.de/lernen/filmbildung/filmkanon/43563/rashomon/>.
- CAMPE, Heinrich (Hrsg.), 1789. *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft practischer Erzieher – 12. Teil: J. J. Rousseau: Emil oder über die Erziehung*, Braunschweig, Verlag der Schulbuchhandlung. Faksimile online: https://www.digizeitschriften.de/id/023270969_0012%7CLOG_0003?tify=%7B%22pages%22:%5B1%5D%7D&origin=/search?filter%255BZeitschriften%255D%255B1%255D%3D023270969%257CLOG_0000%26filter%255BObjektyp%255D%255B1%255D%3Dvolume%26q%3D023270969.
- DAUSIEN, Bettina & KLUCHERT, Gerhard, 2016. „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich: Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: *Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen*. Jg. 29, 2, S. 220–240. ISSN 0933-5315.
- DAUSIEN, Bettina & MECHERIL, Paul, 2006. Normalität und Biographie. – Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: BUKOW, Wolf-Dietrich (Hrsg.), OTTERSBACH, Markus (Hrsg.), TUIDER, Elisabeth (Hrsg.), YILDIZ, Erol (Hrsg.). *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 179–187. ISBN 978-3531900711.

- FRISCH, Max, 1964. *Mein Name sei Gantenbein. Roman*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GADAMER, Hans-Georg, 1968/1990. *Gesammelte Werke Hermeneutik I – Wahrheit und Methode*. Band 1, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- GINZBURG, Natalia, 1963. *Lessico familiare; Familien-Lexikon (1965)*. Berlin: Wagenbach.
- HILDESEIMER, Wolfgang, 1986/2016. *Mitteilungen an Max über den Stand der Dinge und anderes*. Stuttgart: Suhrkamp Verlag. ISBN 978-3-518-37776-5.
- HUSSERL, Edmund, 1913. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In: *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, Jg. 1, H. 1, S. 1–323.
- JOYCE, James, 1922. *Ulysses*. Paris: Sylvia Beach Verlag.
- MOLLENHAUER, Klaus, 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Weinheim.
- MOLLENHAUER, Klaus, 1985. Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: *Neue Sammlung*. Jg. 25, S. 420–432.
- PAGLIARDINI, Angelo, 2021. Natalia Ginzburg: Familienlexikon (1963/1965). In: GRUGGER, Helmut & HOLZNER, Johann (Hrsg.). *Der Generationenroman*. De Gruyter, S. 345–357.
- PINES, Sarah, 2020. Die wundersamen Tiere, Sex und Frauen in Biografie. In: KAI, Sina (Hrsg.), 2020. *Im Kopf von Maxim Biller: Essays zum Werk*. Köln: Kiepenheuer & Witsch; S. 157–171. ISBN 978-3462052534.
- RAGUSE, Hartmut, 1993. *Psychoanalyse und biblische Interpretation. Eine Auseinandersetzung mit Eugen Drewermanns Auslegung der Johannes-Apokalypse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SANDER, Wolfgang, 2022. *Europäische Identität – Die Erneuerung Europas aus dem Geist des Christentums*. Leipzig: EVA. ISBN 978-3374070190.
- SCHLUSS, Henning, HOLZAPFEL, Hanna, ANDERSEN, Christian & GANSER, Heinz (Hg.), 2021. *Der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen – Europäische pädagogische Perspektiven. Reihe: Pädagogik in Forschung – Theorie – Geschichte*. Bd. 2, 160 S., Münster, Wien: LIT-Verlag. ISBN 978-3-643-50993-2.
- SCHLUSS, Henning & VICENTINI, Caroline, 2017. Umbrüche als Bildungsanlässe? – Bildungstheoretische Analysen zum Wesen von Friktionen und Transformationen anhand zeitgenössischer Gesellschaftsromane. In: KRAUSE, Sabine, PROYER, Michelle, KOENIG, Oliver (Hg*innen). *Gesellschaften/Welten/Selbst im [Um]Bruch*. S. 103–134 (Link zum Buch: <https://us scholar.univie.ac.at/view/o:693668>).

- SVOBODA, Jana, 1994. *Zdroje a projevy antisemitismu v českých zemích 1948–1992*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. ISBN 80-85270-34-X.
- TÓTH, Barbara, 2022, 18. Mai. Flitterwochen im Krieg. *Falter*. Nr. 20/22. S. 26–28.
- WEGNER, Jochen & AMEND, Christoph, 2022. Alles Gesagt? – Interviewpodcast: Maxim Biller, warum suchen Sie Streit?. *Die Zeit online*, 10. 2. 2022. Abgerufen von: https://www.zeit.de/gesellschaft/2022-02/maxim-biller-interviewpodcast-alles-gesagt?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.
- WEIMAR, Klaus, 1980. *Enzyklopädie der Literaturwissenschaft*. München: Francke Verlag.
- WESTPHAL, Sandra, 2019. Deutungshoheit über Texte. Eine Analyse des rechtswissenschaftlichen Diskurses über Literatur. In: *Münsterische Beiträge zur Rechtswissenschaft*. Neue Folge. Band 48. Baden-Baden: Nomos. ISBN 978-3-8487-5942-2.
- WOLF, Christa, 1976/2007. *Kindheitsmuster*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. ISBN 978-3-518-45915-7.

Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung



André Epp^a

^a Karlsruhe University of Education
Institute for Research Methods
in Education
andre.epp@ph-karlsruhe.de

Received 29 October 2022

Accepted 10 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-003

Abstract **Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers¹ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection**

In the article it is shown that, uncertainty is not only constitutive for professional action of teachers, but also for transitions, since the latter have lost their function of providing stability and direction in the historical course of time. In this context, the focus is also on how and with which strategies teachers react to potential uncertainty in biographical transitions and in occupational-professional action

and to what extent these are related to each other. In the course of the analysis with a category-based and a sequential procedure, which were related to each other, two types could be identified. With their occupational-related activities to support students in transitional processes to vocational training, both of these types tie in with action strategies that have “proven themselves” in the context of their own biographical transitions. However, only biographical work triggers corresponding resonances that promote professional teacher action.

Keywords (biographical) transitions, professionalism, biographical work, uncertainty, biographical research

1. Theoretische Anknüpfungspunkte und Fragestellung

In der Zeit nach 1945 bildet sich in Deutschland ein neues standardisiertes und verzeitlichtes Lebenslaufregime heraus, das oftmals auch als „Korsettstange“ (Mückenberger, 1985, S. 431) oder „Totalkonditionierung“ (Lessnich, 1995, S. 52) beschrieben wird. Es ist durch ein klar definiertes Muster, einer Chronologisierung und Vorstrukturierung von Übergängen, Lebensphasen und biografischen Handelns zu charakterisieren, das von der soziologischen Lebenslaufforschung auch als Normalbiografie beschrieben wird. Demzufolge entstehen individuelle Lebensläufe nicht zufällig, sondern unterliegen bestimmten (institutionellen) Regeln.

Diese Institutionalisierung von Lebensläufen löst sich jedoch aufgrund des tiefgreifenden sozialen Wandels (bspw. Krise der Arbeitsgesellschaft, Entwertung von (Bildungs-)Qualifikationen, steigende soziale Ungleichheit), der zu Beginn der 1970er Jahre einsetzt und sich bis in die Gegenwart vollzieht, immer weiter auf (vgl. Kohli, 1985) und wird unter Begriffen wie Risikogesellschaft, reflexive Moderne, Individualisierung und Globalisierung verhandelt (vgl. Albrow, 1996; Beck, 1986; Giddens, 1990). All diese Begrifflichkeiten heben mal mehr und mal weniger pointiert auf die Differenzierung und Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensbedingungen und Lebensverläufen ab, die zunehmend auch im Rahmen von Lehrer:innenbiografien dokumentiert sind (bspw. Unterbrechung der Berufstätigkeit, Sabatical, Seiteneinsteigende, variabler Berufseinstieg und -austritt) (vgl. Terhart, 2014, S. 435), sodass auch von einer Auflösung bzw. Deinstitutionalisierung kohärenter Lebenslaufmuster gesprochen wird (vgl. Heinz, 2000; Meuth, Hof & Walther, 2014, S. 8; Schröder, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013, S. 13; Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020, S. 16).

Für Individuen gehen mit diesen Veränderungen einerseits biografische Freiheiten und Möglichkeiten einher, aber andererseits auch Unsicherheit und Ungewissheit, da mit der aktiven Ausgestaltung der sich eröffnenden Spielräume auch das Risiko der Überforderung, Diskontinuität, Resignation und des Scheiterns einhergehen könne, die insbesondere an Übergängen zum Vorschein kommen (vgl. Dausien, 2002, S. 141; Heinz, 2009; Hof, 2013, S. 394–395; Walther & Stauber,

2007, S. 24). Infolgedessen verlieren Übergänge zunehmend ihre integrative Kraft, sodass bspw. eine erfolgreich abgeschlossene Schulbildung kein Garant mehr für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes ist und der Gesellenbrief nicht zwangsläufig in ein Beschäftigungsverhältnis führt (vgl. Truschkat, 2013, S. 48). Übergänge werden daher auch als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp, 2007), „Zonen der Ungewissheit“ (Walther & Stauber, 2007, S. 30) oder „Zonen der Verwundbarkeit“ (Castel, 2000) bezeichnet, deren Moment der Ungewissheit sich durch Aushandlungsprozesse „zwischen gesellschaftlichen Normativitäten, institutionellen Ordnungen, deren Vertreter_innen und den biografischen Subjekten“ (Hinrichsen, 2020, S. 98) weiter potenzieren kann.

Übergänge können somit als komplexe und vielschichtig-ökosystemische Vorgänge, die sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen, beschrieben werden (vgl. Epp, 2018a; Kutscha, 1991; Truschkat, 2011, S. 369). Sie stellen Brüche, dar die es zu verbinden und zu überbrücken gilt, „implizieren Abschied und Neuanfang, das Zurücklassen von Vertrautem und das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut und Zuversicht, aber auch Risiken [...] oder Ängste“ (Schumacher, 2004, S. 20) zugleich. Übergänge bergen somit prinzipiell eine potenzielle Unsicherheit, da ihr Ausgang trotz Antizipierens und Abwiegens grundsätzlich ungewiss bleibt. Diese Ungewissheit wird jedoch durch die Auswirkungen der oben beschriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse, wie dem Auflösen der Normalbiografie und dem dadurch bedingten verstärkten Freisetzen von individualisierten Übergängen sowie der Problematik hinsichtlich der Bestimmung ihrer Richtung, ihrer zeitlichen Ausdehnung und ihrem Endpunkt, potenziert (vgl. Schröer et al., 2013, S. 12; Thiersch, Silkenbreumer & Labede, 2020), sodass bisher verfügbare und bewährte Handlungsressourcen oftmals nicht mehr greifen (vgl. Schröer et al., 2013, S. 16).

Da Übergänge immer weniger berechenbar und vorhersehbar sind, ist zukünftig ein größeres Maß an Planungsnotwendigkeit, bei gleichzeitiger Abnahme der Planungsmöglichkeiten, erforderlich (vgl. Truschkat, 2013, S. 49). Entsprechend sind Individuen gezwungen

Handlungsstrategien zu entwickeln und biografische Leistungen zu erbringen, um die skizzierte Ungewissheit, trotz zunehmender Kontingenzerfahrungen kontrollieren zu können (vgl. Leccardi, 2011, S. 114).

Die skizzierten biografischen Unsicherheiten und Ungewissheiten tangieren Lehrkräfte einerseits bei der (alltäglichen) Ausgestaltung ihrer Biografie und andererseits strahlen die umfassenden Rationalisierungs- und Modernisierungsschübe ebenso auf ihr professionelles Handeln als Lehrkraft. Dies hat zur Folge, dass auch ihr Schulalltag trotz einer Vielzahl an routinierten und wiederkehrenden Abläufen sowie eines grundsätzlichen Antizipierens schulbezogener Situationen und Tätigkeiten (bspw. durch inhaltlich und methodische Planbarkeit) bei gleichzeitigem Entscheidungsdruck unmittelbar zu reagieren, von Ungewissheit und Kontingenz durchzogen ist (vgl. Helsper, 2003). Aufgrund ihres dynamischen Interaktionsgeschehens ist für pädagogische Handlungen essentiell, dass „sie weder regelmentierbar noch standardisierbar sind“ (Košinár, 2018, S. 257) – Luhmann (2002, S. 157) spricht daher auch von einem Technologiedefizit. Lehrkräfte verfügen über keine Technik mit der sie sicherstellen können, dass das was sie bezwecken wollen und intendieren auch wirklich geschieht und eintritt. Folglich kann die Nützlichkeit oder Richtigkeit des Handelns von Lehrpersonen letztendlich nur im Nachhinein bestimmt werden (vgl. Dietrich, 2018, S. 282), sodass Ungewissheit konstitutiv für das Handeln von Lehrkräften ist, wie auch Helsper (2004, S. 62) in seinen Ausführungen zur antinomischen Struktur des Handelns von Lehrkräften insbesondere in der Ungewissheitsantinomie betont:

Es geht im professionellen Handeln also um die stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen, um die Bearbeitung von jenen Manifestationen des latent möglichen Scheiterns von Routinen als Orten einer strukturell erforderlichen, aber ohne Erfolgssicherheit stattfindenden Erzeugung des Neuen – als Krisenlösungsverprechen. Diese ist in die zukünftige Offenheit seiner Bewährung und damit der Möglichkeit des Scheiterns gestellt. Stichwort ist

hier Ungewissheit, als nicht absehbare Folge der intendierten Handlungen und ihrer Absichten in unmittelbarer, mittelfristiger und langfristiger Zukunft.

Mit seinen Ausführungen (zu Ungewissheit) beschränkt sich Helsper jedoch nicht nur auf das unterrichtliche Handeln im genuinen Sinne, dem aufgrund der Kernaktivität des Unterrichtens von Lehrkräften besondere Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018, S. 2), sondern schließt auch weitere (zentrale) Tätigkeiten von Lehrkräften, wie bspw. Beratung – als eine Grundform pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke, 2003, S. 87) – im Rahmen von Berufsorientierung als Aufgabe aller Lehrkräfte, mit ein (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 217).

Des Weiteren wird Ungewissheit nicht nur im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Helsper, 2004) aufgegriffen, sondern ebenso in weiteren professionstheoretischen Ansätzen zum Lehrer:inberuf, wie im (berufs-)biografischen (vgl. Fabel-Lamla, 2018) oder kompetenztheoretischen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) Zugang. Insgesamt: Da es für das Handeln von Lehrkräften keine Standardlösung gibt, müssen diese die Herausforderung, mit Ungewissheit zu operieren annehmen und mit einer adaptiven Handlungskompetenz darauf reagieren (vgl. Keller-Schneider, 2018, S. 235).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass sowohl für das berufsbezogene Handeln von Lehrkräften als auch für das Ausgestalten ihrer biografischen Übergänge – trotz der Möglichkeit des Antizipierens beider – eine potenzielle Ungewissheit konstitutiv ist, dass sie weder technologisierbar noch standardisierbar sind. Es stellt sich somit nachfolgend aus Sicht der biografischen Professionsforschung (vgl. Fabel-Lamla, 2018) und der biografieorientierten Übergangsforschung (vgl. Truschkat, 2013) die Frage, wie und mit welchen Handlungsstrategien Lehrkräfte auf die potenzielle Ungewissheit im Rahmen biografischer Übergänge und im berufsbezogenen Handeln reagieren und inwiefern diese Relationierungen zueinander aufweisen.

Um die aufgeworfenen Fragen exemplarisch zu beantworten, stehen Handlungsstrategien von Lehrkräften allgemeinbildender Schulen zur Unterstützung ihrer Schüler:innen im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung im Fokus, mit denen sich bisher nur vereinzelt auseinandergesetzt wurde – obwohl (Maßnahmen der) Berufsorientierung und -vorbereitung im schulischen Verlauf zunehmend früher (ab Klasse 7) einsetzen, in den Lehrplänen einen zentralen Stellenwert einnehmen und aufgrund der eingangs skizzierten Brüchigkeit von Berufsbiografien insbesondere für junge Menschen eine lebenslange Relevanz zukommt (vgl. Epp, 2018b). Darüber hinaus verfügen auch Lehrkräfte über eigene (berufs-)bildungsbezogene Übergangserfahrungen, an die sie anschließen können.

Bevor das methodische Vorgehen (3) und die Ergebnisse (4) dargelegt werden, erfolgen zunächst grundlegende Ausführungen zu den Prämissen biografieorientierter Übergangsforschung sowie berufsbiografischer Professionsforschung und wie erstere produktiv im Rahmen letzterer aufgegriffen werden können (2). Abschließend erfolgen ein Ausblick und eine kritische Diskussion (5).

2. Prämissen biografischer Professionsforschung und biografieorientierter Übergangsforschung

Im Vergleich zu anderen (ähnlich gelagerten) Konzepten (vgl. Walther & Stauber, 2007, S. 24), wie Statuspassage (vgl. Glaser & Strauss, 1971) oder Transition (vgl. Welzer, 1993), eröffnet eine biografieorientierte Übergangsforschung die Sicht auf die Vielschichtigkeit, Gleichzeitigkeit und auf die biographische Verarbeitung von sowohl institutionell gerahmten, oftmals übergangsanstößend, als auch individualisierten, weniger- oder nicht-institutionalisierten lebenszeitlichen Passagen im biografischen Verlauf die Individuen in ihren biografischen Konstruktionen Relevant-setzen, wobei sie mit ihren biografischen „Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge [grundsätzlich] immer wieder neu“ (Schröer et al. 2013, S. 11) konstituieren und (mit) strukturieren (vgl. ebd., S. 11). Entsprechend erfahren sowohl die Innensicht

von Individuen als auch die sie umgebenden äußeren Einflüsse eine Berücksichtigung.

Ferner können sich unterschiedliche (Teil-)Übergänge nicht nur zeitlich überlagern und auf verschiedenen Ebenen ereignen, sondern auch zueinander in Konkurrenz stehen, sich gegenseitig behindern, aber auch befördern (vgl. Truschkat, 2011, S. 368–367), sodass Übergänge „oftmals parallel oder zeitlich dicht bewältigt werden“ (ebd., S. 368) müssen (bspw. Veränderungen der Familien-, Beziehungs-, Vermögens-, Einkommens-, Berufs-, Wohnsituation, Gesundheitszustand). Entsprechend werden Übergänge mitnichten als biografisch isolierte Einzelereignisse begriffen (vgl. ebd., S. 369), sondern ihre ökosystemische Einbindung erfährt eine Berücksichtigung (vgl. Epp, 2018a).

Der (berufs-)biografische Professionsansatz zum Lehrer:innenberuf richtet – ähnlich wie die biografieorientierte Übergangsforschung – den Blick auf das „Spannungsverhältnis zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiven Gegebenheiten“ (Nittel & Seltrecht 2016, S. 139). Entsprechend werden auch hier Lebensverläufe von Lehrkräften in ihren institutionellen, organisationalen und individuell-biografischen Kontextualisierungen, die miteinander verwoben sind und in Wechselwirkung zueinanderstehen, im Hinblick auf das Hervorbringen von professionellen Handeln berücksichtigt (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 85). Da die phasenübergreifende Lehrer:innenbildung Teil des Bildungssystems ist, gehen damit Normierungen bestimmter Statuswechsel einher, sodass auch Professionalisierungsprozesse, die im Rahmen phasenübergreifender Lehrer:innenbildung angestoßen werden sollen, eine institutionelle Rahmung aufweisen, jedoch nicht auf diese limitiert sind. Darüber hinaus werden auch Professionalisierungsprozesse als mehrdimensionale Konstrukte aufgefasst, da vielfältige zum Teil auch parallel verlaufende Entwicklungsaufgaben bestehen, die sich bspw. situations- und personenspezifisch auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen, aber auch in der simultanen Existenz und Bearbeitung verschiedener Antinomien zum Ausdruck kommen (vgl. Cramer, Emmerich, Harant, Merk & Drahmman, 2019, S. 408).

Obwohl sich im Rahmen (berufs-)biografischer Forschung zum Lehrer:innenberuf inhaltlich mit vielfältigen Fragestellungen

auseinandergesetzt wird (einen Überblick bieten Wittek & Jacob, 2020) und auch Transformationsprozesse (vgl. ebd., S. 196) sowie unterschiedliche „Transitionsphasen“ (ebd., S. 197) innerhalb der phasenübergreifenden Einsozialisation in den Lehrer:innenberuf (bspw. Studium-Referendariat-Berufseinstieg) in Augenschein genommen werden (vgl. bspw. Ernst, 2018; Hericks, 2006), also „eine Fokussierung auf institutionell-biographisch ‚vorgegebene‘ Abschnitte, wie Referendariat, Junglehrer usw.“ (Kunze & Stelmaszyk, 2008, S. 827) erfolgt, wurde der Blick dagegen bisher nur vereinzelt auf individualisierte Übergangsprozesse, die sich zu verschiedenen Zeitpunkten über die gesamte Lebensspanne verstreut ereignen und auch keinen oder nur einen marginalen Bezug zur phasenübergreifenden Lehrer:innenbildung aufweisen, gerichtet. Im Unterschied zu Transformationen und Transitionsphasen handelt es sich bei Übergängen wissenssoziologisch gesehen um einzelne Segmente, die in ihrer Gesamtheit erstere ausmachen. Folglich verweisen Übergänge auf die Mikroebene und Transformationen sowie Transitionsphasen auf die Makroebene (vgl. Schröer et al., 2013, S. 12).

Die Engstellung auf die Makroebene überrascht jedoch, da, wie eingangs skizziert, Lebenslagen von Menschen und somit auch von Lehrkräften aufgrund gesellschaftlicher Pluralisierung zunehmend kontingenter werden und von vielfältigen Übergängen durchzogen sind, Individuen „also vermehrt ständiger Veränderungsbereitschaft und damit ständiger Lernleistung ausgesetzt“ (Felden, 2015, S. 80) sind. Darüber hinaus werden sowohl Professionalisierungs- (bspw. Bonnet & Hericks, 2013, Ernst, 2018) als auch Übergangsprozesse (bspw. Truschkat, 2013, S. 57f.) als Anregungskontexte für Bildungsprozesse ausgelegt, da beide potenzielle Krisen bereithalten.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die biografieorientierte Übergangsforschung und die (berufs-)biografische Professionsforschung eine gemeinsame Schnittmenge aufweisen, Abstand „von einer Vereinseitigung des subjektiven Faktors [...] wie von der Hypostasierung objektiver Konstellationen“ (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 139) nehmen und Biografie für beide einen zentralen Bezugspunkt ausmacht, sodass das Einbeziehen der Prämissen der biografieorientierten

Übergangsforschung im Rahmen (berufs-)biografischer Professionsforschung für die bisher vernachlässigten Übergänge sensibilisiert.

3. Methodisches Vorgehen

Um die im ersten Abschnitt aufgeworfenen Fragen zu beantworten, wurde mit sieben Lehrkräften allgemeinbildender Schulen jeweils ein Expert*inneninterview (vgl. Meuser & Nagel, 1989) und ein biografisch-narratives Interview (vgl. Schütze, 1983) im Anschluss aneinander geführt. Die Form des Expert*inneninterviews hebt auf allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände von Lehrkräften ab. Diese wurden einerseits mit den kommunikativen Mitteln der Sachverhaltsdarstellungsschemata der Argumentation und der abstrakten Beschreibung hervorgehoben und andererseits wurden zusätzlich gezielt Fallbeispiele in Gang gesetzt, um die Handlungsebene zu fokussieren. Durch den gesetzten Fokus im Leitfaden können subjektive Deutungen, Sichtweisen, latente und vorreflexive Wissensbestände sowie Handlungsstrategien von Lehrkräften im Hinblick auf den Übergang von Schüler:innen in Berufsausbildung „eingefangen“ werden (vgl. Meuser & Nagel, 1989). Das biografisch-narrative Interview (vgl. Schütze, 1983) ermöglicht dagegen sich den biografischen Sinnstrukturen anzunähern, die nicht nur über gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte hinaus gehen, sondern auch die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in jenen Relevanzen und Fokussierungen sowie in jener Aufschichtung aufzeigen, wie sie für die Identität der Informant:in handlungsrelevant und konstitutiv ist.

Für die Analyse der so generierten Daten wurden ein offenes Kodierverfahren und die Narrationsanalyse (vgl. Schütze, 1983) herangezogen, die beide zunächst getrennt voneinander vollzogen und deren Ergebnisse anschließend mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse (vgl. Fabel-Lamla, 2004, S. 137) produktiv aufeinander bezogen wurden (zur Verschränkung kategorienbasierter und sequenzieller Verfahren siehe ausführlicher Epp, 2019). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglicht Handlungsstrategien von Lehrkräften zu identifizieren (wie sie ihre Schüler:innen im Übergangsprozess von der Schule in eine Berufsausbildung unterstützen), die auf den Umgang mit

der sich im professionellen pädagogischen Handeln manifestierenden Ungewissheit verweisen. Mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) kann dagegen das biografische Gewordensein von Lehrkräften rekonstruiert und ihre biografischen Sinnstrukturen offengelegt werden, wie sie mit der modernisierungsbedingten Beschleunigung soziokultureller Transformation (vgl. Helsper, 2003, S. 63) und den damit verbundenen Eruptionen gesteigerter biografischer Ungewissheit in Übergangsprozessen umgehen. Die fallinterne Zusammenhangsanalyse ermöglicht die Textstellen des Expert*inneninterviews in die biografische Prozesskonstellation der biografisch-narrativen Interviews rückzubetten, sodass kontrollierte Zusammenhänge und systematische Beziehungen zwischen den übergangs- und den berufsbezogenen professionellen pädagogischen Handlungsstrategien im Umgang mit Ungewissheit herausgearbeitet und die relationalen Zusammenhänge in ihrer Tiefe durchdrungen werden können (vgl. Epp, 2019).

Mittels kontrastiver Fallvergleiche konnten zudem zwei Typen herausgearbeitet werden, deren Handlungsstrategien sich sowohl im Rahmen biografischer Übergänge als auch in der beruflichen Praxis voneinander unterscheiden und somit Hinweise vorliegen, dass sie konträr mit potenzieller Ungewissheit umgehen. Fallintern weisen die Handlungsstrategien allerdings Relationen zueinander auf, die nachfolgend exemplarisch mit dem Fall Frau Böß¹ des Typs „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ detailliert ausgeführt werden.

4. Ergebnisse

Nachfolgend verdeutlicht ein erheblich gekürztes Portrait und zentrale Interpretationslinien die biografische Fallstruktur von Frau Böß (3.1). Zudem werden ihre Handlungsstrategien, die sie im Rahmen der Unterstützung ihrer Schüler:innen in eine Berufsausbildung heranzieht, veranschaulicht (3.2). Anschließend werden mithilfe der fallinternen Zusammenhangsanalyse beide aufeinander bezogen, um Relationen zu

1 Alle Namen, Orts- und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

veranschaulichen (3.3). Die Ergebnisse der Falldarstellung werden mit weiteren empirischen Befunden, die im Rahmen kontrastiver Fallanalysen herausgearbeitet wurden, angereichert und ebenso der Typ „Kein erbringen eigenintitierter Gestaltungsleistungen“ knapp skizziert (3.4).

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Böß in ihren Mittsechzigern. An ihrer gegenwärtigen Schule, einer integrierten Sekundarschule, ist sie seit 10 Jahren tätig und fungiert dort als Klassen- und Fachlehrerin. Sie hat ein Gymnasiallehramtsstudium absolviert und übt insgesamt seit 36 Jahren den Lehrerberuf aus.

4.1. Frau Böß' biografische Fallstruktur

Als ein Kind der so genannten Nachkriegsgeneration wird Frau Böß Anfang der 1950er Jahre geboren. Ihren Vater beschreibt sie aufgrund seiner kämpferischen Erfahrungen im zweiten Weltkrieg als „seelisch einfach krank, sehr depressiv“ (Z. 312), was sowohl für sie als auch für ihre „Mutter ganz schlimm“ (Z. 313) war. Aufgrund der familiären Dissonanzen erwähnt sie, „ich war sehr früh, sehr viel allein“ (Z. 76).

Nach dem Abitur reist Frau Böß für einige Monate durch Panama und setzt sich nach ihrer Rückkehr gegenüber den Vorstellungen ihres Vaters, der in dem von ihr anvisierten Tanzstudium kein akkurates Berufsbild sehe, durch. Im ersten Semester absolvierte die Biografin eine Prüfung, die sie „nicht bestanden“ (Z. 213–214) habe. Dies erachtet Frau Böß als „größte Enttäuschung“ (Z. 214) sowie als weitere „Demütigung“ (Z. 216) gegenüber ihrem Vater, sodass sie „in so ne Desorientierungsphase gestolpert“ (Z. 217) sei, die sich durch die Scheidung der Eltern potenziert. Mit kontinuierlichen Gesprächen und dem Aufzeigen ihrer Stärken („du bist ja intelligent, du kannst viel im sprachlichen Bereich“ Z. 228–229) löst Frau Böß ehemalige Tanzlehrerin daraufhin bei ihr eine Resonanz aus sich mit möglichen Zukunftsentwürfen auseinanderzusetzen. Es erfolgt eine zunehmende Bearbeitung der Leerstelle, da sie Überlegungen anstellt und Vorstellungen entwickelt, wie sie den Übergang in die Berufswelt ausgestalten wolle und welche Fähigkeiten und Interessen sie neben dem Tanzen noch habe.

Nach intensiven Überlegungen und Gesprächen mit der Tanzlehrerin schreibt sich Frau Böß zum Wintersemester für Gymnasiallehramt

mit den Fächern Englisch und Spanisch ein. Während ihres Studiums bewirbt sie sich auf ein Stipendium in Peru. Nach der Zusage absolviert sie dort zwei Auslandssemester und lernt auf ihren Reisen durch das Land einen Mann aus Chile kennen, mit dem sie eine intensive Beziehung eingeht. Nach einiger Zeit erfährt die Biografin, dass „dieser reisende, interessierte durchaus kultivierte Mann, [...] Freunde [hatte], die mit der Militärdiktatur auf du und du waren“ (Z. 426–442). Da sie aber „sehr politisch immer interessiert“ (Z. 431) war und sie ferner an ihrem Studienort in der „Amnestygruppe gearbeitet“ (Z. 439) hat, kamen „aus politischen Gründen“ (Z. 441) Zweifel hinsichtlich der Zukunftsfähigkeit der Beziehung auf.

Und dann, dass war dann für mich ganz ganz schwer, weil ich bin so ganz traditionell und ich hatte natürlich auch diesen Traum von Heiraten usw. und Familie. Und dann hat er gesagt, ich habe eine Wohnung in Chile für uns gekauft, hier ist sie, du kannst sie einrichten. (2) Und da war ich irgendwie, da dachte ich ja, das ist doch genau das was du dir wünschst. [...]. Und dann habe ich nochmal gekämpft und hab gesagt, nein und du siehst doch, ich bin doch mitten im Studium und so, das geht jetzt nicht. Ich muss wenigstens mein Studium zu Ende machen, komm du doch nach Deutschland. Und wenn du zwei Jahre mit mir in Deutschland gelebt hast und ich mein Studium fertig habe, dann können wir immer nochmal drüber sprechen und wieder zurückgehen. Und das hat er nicht gemacht. Und damit war für mich klar, ich fahre nach Hause und die Beziehung ist zu Ende. (Z. 457–465)

Nach der Rückkehr aus Peru schließt Frau Böß ihr Studium erfolgreich ab. Anstatt das Referendariat aufzunehmen entscheidet sie sich für eine Stelle als Sachbearbeiterin in einer Hilfsorganisation. Obwohl Frau Böß' Arbeitgeber sie mit „ganz tolle[n] Gehaltsvorschläge[n]“ (Z. 607) zum Bleiben überreden wollte, verlässt sie die Hilfsorganisation nach zwei Jahren auf eigenen Wunsch.

Es erfolgt ein Umzug in eine andere Stadt, wo sie nicht nur ihr Referendariat erfolgreich absolviert, sondern ebenso eine Therapie beginnt, um ihre emotionale Verstricktheit mit ihrer Familiengeschichte, die sich in ihrer Biografie zunehmend niederschlägt, aufzuarbeiten. Aufgrund der damaligen „Lehrerarbeitslosigkeit“ (Z. 672) bewirbt sich Frau Böß vorrausschauend bereits zum Ende des Referendariats bundesweit als Lehrerin. Sie erhält eine Stelle an einem Erwachsenen-Kolleg und zieht in ein anderes Bundesland. An dieser Schule unterrichtet sie inklusive ihrem Sabbatjahr, in dem sie durch Lateinamerika reist, für insgesamt 17 Jahre und wechselt im Anschluss daran für vier Jahre an ein Gymnasium. Dort nimmt sie an einem Austauschprogramm für Lehrkräfte teil und unterrichtet für ein Jahr an einer Schule in Spanien.

Nach ihrer Rückkehr wird Frau Böß in kollegiale Zerwürfnisse hineingezogen, die sie trotz intensiver Gesprächsbemühungen nicht lösen kann. Daraufhin hat sie sich aktiv von dieser Schule „wegbeworben“ (Z. 1744) und ist an ihre gegenwärtige Schule gewechselt.

In der biografischen Fallstruktur von Frau Böß werden vielfältige Übergangsprozesse sowie ihr Autonomiepotenzial, das sich im Rahmen eines biografisch-institutionellen Handlungsmusters zeigt, ersichtlich. Nachfolgend wird der Blick exemplarisch auf zwei mit der Narrationsanalyse herausgearbeiteten Übergangssequenzen und deren biografische Bearbeitung gerichtet: Das Tanzstudium und die Umorientierung, als ein institutionell gerahmter, und das Beenden der Beziehung in Peru, als ein individualisierter Übergang.

Ungeachtet des „harten Regiment“ (Z. 313) ihres Vaters, der sich gegen das Tanzstudium seiner Tochter ausspricht, und den damit verbundenen Konsequenzen („wer nicht spurte, das war schon schlecht, da war dann immer Androhung von Gewalt“ – Z. 314–315) konnte sie ihm mittels umsichtigen Ausbalancierens seiner und ihrer beruflichen Zukunftsvorstellungen dennoch einen Kompromiss „abringen“ (Z. 210), sodass sie schlussendlich das von ihr ersehnte Studium aufnehmen darf. In den diskursiven Auseinandersetzungen greift sie nicht nur in einer sensiblen und verständnisaufbringenden Art und Weise die Befürchtungen des Vaters auf, die sie argumentativ zu entkräften versucht, sondern es zeigt sich zugleich ihre Unerschrockenheit gegenüber diesem,

trotz seiner Drohungen, ihre Zukunft autonom auszugestalten. Ähnliches zeigt sich auch im wiederholten Auseinandersetzen mit einem möglichen beruflichen Zukunftsentwurf nach dem Scheitern in der Tanzprüfung: Frau Böß kommt dabei nicht nur der Notwendigkeit der Lebensunterhaltsfinanzierung nach, sondern berücksichtigt ebenso ihre Vorliebe für die englische als auch spanische Sprache („Spanisch ist meine Herzsprache“ (Z. 292)). Entsprechend wird ein Ausbalancieren zwischen eigenen Interessen (Offenheit) und den Zugzwängen (Schließung, Einengung) einer arbeitsförmigen Gesellschaft ersichtlich.

Das umsichtige Ausbalancieren unterschiedlicher Perspektiven zeigt sich ebenso im partnerschaftlichen Verhältnis, das Frau Böß in Peru eingeht. Auf den Vorschlag des Mannes gemeinsam in Chile zusammenzuleben, regt Frau Böß aufgrund ihrer Zweifel an der politischen Integrität des Mannes, der Beziehungen zur Militärdiktatur pflegt, an, dass beide zunächst in Deutschland zusammenleben, da Frau Böß ihr Studium abschließen müsse, und ihnen anschließend weiterhin die Möglichkeit offenstehe ihren Lebensmittelpunkt nach Chile zu verlegen. Damit versucht die Biografin nicht nur ihren sehnächtigen Wunsch nach einer partnerschaftlichen Beziehung – mit der sie ihre emotionalen Bedürfnisse und Verstrickungen hätte ruhigstellen können – einzulösen sowie mit ihrer politischen Überzeugung (temporär) in Einklang zu bringen, sondern ebenso den Mann nicht zu enttäuschen und als einen Partner zu verlieren. Da dieser sich letztendlich nicht auf den unterbreiteten Vorschlag einlässt, ringt Frau Böß sich – trotz ihrer emotionalen Verwicklung und der Sehnsucht nach einem traditionellen Familienmodell – zu der Entscheidung durch, die Beziehung zu beenden („habe ich nochmal gekämpft“).

Neben dem umsichtigen Ausbalancieren weisen die Übergangsrichtungen außerdem eine selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung auf, die auf Eigensinn basiert (vgl. Schütze, 1983, S. 288). Das selbstbestimmte biografisch-institutionelle Handlungsmuster und das Ausbalancieren kommen zudem in weiteren Übergängen, wie dem partiellen Ausbrechen aus institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern (bspw. Arbeiten in einer Hilfsorganisation nach dem Abschluss ihres

Lehramtsstudiums), dem Lehrerinaustausch oder auch dem Schulwechsel nach ihrer Rückkehr aus Spanien zum Vorschein.

Eine weitere Handlungsstrategie, die in Übergangssituationen von Frau Böß virulent wird, ist biografische Arbeit zu, der sie von ihrer ehemaligen Tanzlehrerin angestoßen wurde. Diese hat Frau Böß nach dem Scheitern ihrer Tanzprüfung angeregt, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und einen eigenen Zukunftsentwurf zu entwickeln. Das Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein kommt u.a. auch in der reflektierenden Rückschau auf die Beziehung in Peru zum Ausdruck, da die Biografien erwähnt, warum sie einen außerordentlichen Wunsch nach Geborgenheit und einem traditionellen Familienmodell hat, da sie beides in ihrer eigenen Familie nicht erfahren habe. „Und dann aber natürlich so dieses sichere was ich brauchte, was ich durch meinen Vater nicht hatte, das kriegte ich dort [in der Beziehung mit dem Mann aus Chile]“ (Z. 423–424). Darüber hinaus wird das Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein auch im Rahmen der therapeutischen Aufarbeitung ihrer belastenden Familiengeschichte, die sich nach dem Umzug in eine andere Stadt zum Absolvieren des Referendariats zunehmend in ihrer Biografie niederschlägt, weiter verinnerlicht („man versteht das Leben ja erst im Nachhinein“ Z. 725–726).

4.2 Frau Böß' Handlungsstrategien

Schüler:innen, für die der Übergangsprozess herausfordernd ist, regt Frau Böß dazu an, sich mit ihren Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. Dabei greift sie auf ausführliche selbstreflexivitätsanstoßende Gespräche, in denen auch die Biografie der Schüler:innen zum Thema wird, zurück, sodass sich die Schüler:innen ihrem eigenen Gewordensein und ihren biografischen Handlungsoptionen bewusst(er) werden.

Ich hatte einen Schüler, der kam neu zu uns in die zehnte. Der hat nix gesagt im Unterricht und auch seine Noten waren leider auch schlecht. Da hab ich mich gefragt, wie der so lange am Gymnasium war. Und da in der zehnten Berufsorientierung quasi durchgängig ein zentrales Thema ist, habe ich mit dem das

Gespräch gesucht und ihn gefragt, was er sich denn vorstellen könnte. Da hat er tatsächlich gesagt, sie sehen doch ich kann nix, darum bin ich ja hier und das haben die Lehrer und Schüler auf dem Gymnasium mir auch schon immer gesagt. Mit dem habe ich dann ganz viele intensive Gespräche geführt und mithilfe seiner Geschichten ihm auch immer wieder verdeutlicht, was er alles kann. Der hat bspw. so an Computern gebastelt, programmiert und auch nen paar illegale Hacks gemacht. Hab ihm dann auch meine Meinung dazu gesagt, dass das Verletzen der Privatsphäre scheiße ist und dass er sich nicht erwischen lassen soll, da das für sein Leben weitreichende Konsequenzen haben kann. Jedenfalls konnte ich ihm auch seine Fähigkeiten damit aufzeigen, was er alles so kann und hab so Möglichkeiten in den Raum geworfen, dass er als Hacker auch im Sicherheitsbereich von Firmen arbeiten kann und quasi den ganzen Tag versuchen kann deren System lahm zu legen oder mit nem Augenzwinkern habe ich auch gesagt an die Urlaubsbilder vom Chef zu kommen {lacht} und da mussten wir dann auch beide lachen (Z. 343–358).

Obwohl Frau Böß von den illegalen Tätigkeiten des Schülers erfährt, greift sie diese nicht im Sinne von Moralisierungen und Vorwürfen auf, sondern bewertet diese eher beiläufig („scheiße“). Zudem kommt ihre Kritik ebenso in der Überspitzung, sich einen Zugriff auf die Festplatte eines möglichen zukünftigen Vorgesetzten zu verschaffen („Urlaubsbilder vom Chef“), implizit und auf humoristische Art und Weise zum Vorschein, mit der ihr gelingt, Kritik zu äußern und die Beziehung zum Schüler aufrechtzuerhalten.

Die vom Schüler genannten Aktivitäten nutzt sie allerdings hauptsächlich dazu um ihm zu verdeutlichen, was er bereits alles in seinem Leben erreicht und geleistet habe – also wo seine Stärken liegen. Des Weiteren greift sie seine Hackertätigkeiten positiv auf, da sie auf ein mögliches, den Schüler interessierendes, Berufsfeld verweist. Damit und ihren überspitzt-lockeren Formulierungen, die Frau Böß dem Schüler entgegenbringt, schließt sie an seine Lebenswelt an und versucht unter Berücksichtigung des umsichtigen Ausbalancierens möglicher

Öffnungen und Schließungen, die mit ihren Äußerungen einhergehen, das noch „junge“ Arbeitsbündnis aufrechtzuerhalten. Folglich bleibt mit dem von Frau Böß beschriebenen Vorgehen sowohl ihre Kritik an der Verletzung der Privatsphäre als auch das Arbeitsbündnis zum Schüler bestehen, sodass für sie ein produktiver Einfluss auf die (berufs-)biografische Entwicklung des Heranwachsenden möglich bleibt.

4.3 Fallinterne Zusammenhangsanalyse

Im Rahmen der fallinternen Zusammenhangsanalyse konnten Textstellen des Expert*inneninterviews, in denen sich bspw. biografische Arbeit mit Schüler:innen oder auch das umsichtige (Aus-)Balancieren von Handlungen und den daraus potenziellen öffnenden und schließenden Folgen zeigt, in die biografische Prozesskonstellation der biografisch-narrativen Interviews rückgebettet werden. Da biografische Arbeit bisher kaum Eingang in die Lehrer:innenbildung erfahren hat (vgl. Miethe, 2021) und Frau Böß zudem vor ihrem Lehramtsstudium mit dieser in Berührung gekommen ist, verdichten sich im Rahmen der fallinternen Zusammenhangsanalyse somit die Hinweise, dass die Biografin Handlungsstrategien (wie biografische Arbeit und das umsichtigen (Aus-)Balancieren), die sich im Rahmen des Bearbeitens eigener biografischer Übergänge als produktiv erwiesen haben, in ihre professionelle Arbeit mit den Schüler:innen einbringt – diese also biografisch rückgebunden sind. Folglich wirkt sie mit kongruenten offen-gestalterischen Strategien sowohl auf ihre eigenen von Ungewissheit durchzogenen biografischen Übergänge, als auch im Rahmen ihrer professionellen Lehrer:inarbeit, für die ebenso Ungewissheit konstitutiv ist, auf ihre Schüler:innen ein.

4.4 Fallübergreifende (kontrastierende) Ergebnisse

Die mithilfe des Fallbeispiels Frau Böß en detail ausgeführten Handlungsstrategien können zudem in weiteren Fallanalysen identifiziert werden, die aufgrund des begrenzten Platzes nur zusammenfassend mit Bezug auf wenige Transkriptstellen veranschaulicht werden können. Auch Herr Sauer wurde bereits in der Jugendzeit in seiner Gemeinde mittels Gesprächen in Hauskreisen angeregt, sich mit seinem eigenen

Gewordensein auseinanderzusetzen, wie er anhand des Übergangs vom streitsüchtigen „sehr jähzornig ja aggressiv“ (Z. 595) auftretenden Jugendlichen, der „mit nem Messer hinter [seinen] Brüdern hergelaufen“ (Z. 605–606) und ihre „[Zimmer-]Tür [...] eingetreten“ (Z. 607) habe zu einer verantwortungsübernehmenden Person beschreibt. „Habe dann [...] irgendwie gemerkt damit willst du aufhören, willst das nicht machen, weil ich dabei kein gutes Gewissen habe und genau wusste, dass das meinem Glauben, irgendwie entgegensteht. Und hab dann angefangen, dass ich immer mehr über mein Leben und mein Verhalten nachgedacht habe und versucht habe die Sachen die irgendwie nicht passen zu ändern“ (Z. 652–662). Des Weiteren ist für Herr Sauer das umsichtige Ausbalancieren von Perspektiven im Rahmen von Übergängen charakteristisch: Nach Abschluss seines Referendariats hat er „drei Zusagen von Schulen“ (Z. 775), sodass er Vor- und Nachteile, die mit der Standortwahl einhergehen, in Bezug auf seine sowie die Bedürfnisse seiner Familie abwägt.

Auch für Frau Bode kann ähnliches festgehalten werden: Aufgrund von Zerwürfnissen mit ihrem Ehemann prüft sie vergleichend, ob sie in ihre „Heimatstadt [zurück] ziehen soll, da damit ja auch ein Schulwechsel verbunden gewesen wäre“ (Z. 423–424). Des Weiteren scheint in den knappen Ausführungen ebenso das veranschaulichte biografisch-institutionelle Handlungsmuster durch.

Ferner können die skizzierten Handlungsstrategien, die sich im Umgang mit eigenen vollzogenen biografischen Übergängen als relevant entfaltet haben, auch im berufsbezogenen Handeln bezüglich des Unterstützens von Schüler:innen im Übergang in eine Berufsausbildung identifiziert werden. So führt Herr Sauer mit Schüler:innen, für die der Übergangsprozess seines Erachtens herausfordernd ist, „regelmäßig auch in Reflexion an die Praktika, die die Schüler absolviert haben“ (Z. 229) intensive Gespräche und versucht diese auch unter Einbezug ihres biografischen Gewordenseins „gezielt zu beraten“ (Z. 234), wobei er ähnlich wie Frau Böß die mit seinem Handeln einhergehenden potenziell öffnenden und schließenden Folgen umsichtig ausbalanciert. Frau Bode beschreibt diese Herausforderung wie folgt: „Das ist jedes Mal total schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden,

weil die Schüler schon ne Vorgeschichte haben und man muss schauen, wie reagieren sie auf dies und jenes ohne dabei die Beziehung zu versauen“ (Z. 392–394).

Der Typ „Kein erbringen eigeninitiiertes Gestaltungsleistungen“ erachtet dagegen, dass er Schüler:innen im Übergangsprozess nicht unterstützen könne, da ihr Lebensweg, wie auch der eigene, „vorbestimmt“ (Frau Jung, Z. 692) sei. Entsprechend unterdrückt er jedes professionelle Eigenengagement. Auch im Hinblick auf die (Aus-)Gestaltung seiner biografischen Übergänge ergreift der Typ keine Anstrengungen, um diese nach seinen eigenen Vorstellungen und Wünschen zu strukturieren und zu entwerfen, sondern verfolgt lediglich Prämissen, die von außen an seine biografischen Übergangsprozesse herangetragen werden. „Mein Freund hat gesagt, Lehrersein das passt zu mir“ (Frau Beller, Z. 348).

5. Resümee und Ausblick

Die Befunde zeigen, dass sich eigene biografische Übergangserfahrungen der Lehrkräfte auf ihr (professionelles) Engagement Schüler:innen im Übergangsprozess in eine Berufsausbildung zu unterstützen niederschlagen und beide Typen dabei an Handlungsstrategien anknüpfen, die sich im Rahmen eigener biografischer Übergänge „bewährt“ haben. Die Ergebnisse sind somit anschlussfähig an die (berufs-)biografische Professionsforschung (bspw. Fabel-Lamla, 2018; Paseka et al. 2018; Terhart, 2011) und zeigen zugleich, dass der angelegte Fokus zukünftig äußerst potenzialreich scheint.

Der Typ „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ nutzt den sowohl im biografischen als auch im beruflichen Handeln verfügbaren Gestaltungsspielraum mit einer aktiven offen-gestalterischen sowie die eigenen Prämissen hinterfragenden Herangehensweise, die in der Handlungsstrategie biografischer Arbeit und dem (Aus-)Balancieren zum Ausdruck kommt. Infolgedessen reagiert er damit ebenso (implizit) auf die für biografische Übergänge und professionelles Handeln inhärente potenzielle Ungewissheit, die er mit den genannten Strategien zu kontrollieren versucht. Im Gegensatz dazu entwickelt der Typ „Kein erbringen eigeninitiiertes Gestaltungsleistungen“ keine eigenen

Handlungsstrategien um Schüler:innen im Übergangsprozess zu unterstützen und um seine biografischen Übergänge nach eigenen Wünschen und Vorstellungen (mit) auszugestalten, da er jedes (professionelle) Eigenengagement unterdrückt. Entsprechend unternimmt dieser Typ auch keine Versuche, auf die erwähnte Ungewissheit mit eigenen entwickelten Handlungsstrategien kontrollierend einzuwirken, sondern lässt diese sich unbeschränkt entfalten.

Darüber hinaus verweisen die Befunde darauf, dass der Typ „Aktiv-offen-gestalterischer Umgang“ sich zumindest implizit der biografischen und berufsbezogenen Komplexität, dem Kontingenz- und Sinnüberschuss zur Ausgestaltung der eigenen Biografie (vgl. Alheit, 1993, S. 401) und biografischer Übergänge (vgl. Wanka et al. 2020: 26) sowie dem Bedeutungsüberschuss der mit pädagogischen Handeln einhergeht (vgl. Paseka & Schritteser, 2018, S. 34), bewusst zu sein scheint. Deutlich wird dies insbesondere im Rahmen des (aus-)balancierenden Ausformens des Gestaltungsspielraums sowohl in biografischen Übergängen als auch im professionellen Handeln, sodass sich im Anschluss daran die Frage stellt, inwiefern Biografizität und professionelles Handeln bzw. Professionalisierung miteinander verwoben sind.

Beide Konstrukte richten ihren Blick u. a. auf die Fähigkeit, sich mit neuen Wissensbeständen und Erfahrungen reflexiv auseinanderzusetzen und an vorhandene Sinnressourcen (biografische und berufsbezogene) anzuschließen und sich mit diesen Wissen und Erfahrungen neu zu assoziieren und entsprechende (situative) Deutungen daraus abzuleiten, die als Grundlage für das Abwägen von Handlungsentscheidungen herangezogen werden. Vor dem Hintergrund der Betrachtung biographischer Sinnüberschüsse als eine „zentrale Ressource für Lernprozesse“ (Alheit, 2008, S. 20) und dem Sachverhalt, dass auch Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften als Lernprozess erachtet werden (vgl. Fabel-Lamla, 2018), die beide nicht verordnet, sondern immer nur vom Individuum selbst vollzogen werden können, gilt es zukünftig umfassender empirisch zu klären, inwiefern in einem Biografizitätsvermögen Professionalisierungspotenziale schlummern. Zudem muss ebenso in den Blick genommen werden, inwiefern Handlungsstrategien, die im Rahmen biografischer Übergänge herangezogen werden,

auch in weiteren Tätigkeiten von Lehrkräften, wie bspw. dem Unterrichten, eine Relevanz entfalten und ob die Bearbeitung biografischer Übergänge Rückschlüsse auf das professionelle Handeln zulässt.

Im Hinblick auf das (Be-)Fördern von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften gilt es ebenso in den Blick zu nehmen, inwiefern die historische Bildungsforschung Hinweise diesbezüglich bereithält. So werden bspw. Gespräche mit Zeitzeug:innen im Rahmen historischen Lernens genutzt und um das (Weiter-)Entwickeln historischer Orientierungskompetenzen anzustoßen (vgl. Becher & Gläser, 2015; Bertram, 2017; Michalik, 2004). Entsprechend gilt es auszuleuchten, inwiefern auch die narrativen Texte der biografisch-narrativen Interviews mit den Lehrkräften, die ebenso wie Zeitzeug:innengespräche tiefe Einblicke in das Alltags(er)leben der jeweiligen Individuen ermöglichen (vgl. Peuke, Pech & Urban, 2022, S. 183), zukünftig für das Anstoßen von Professionalisierungsprozessen im Rahmen der Lehrkräftebildung genutzt werden können. Entsprechend gilt es systematisch Relationen zwischen Professionsforschung und historischer Bildungsforschung im Hinblick auf didaktische Aspekte auszuleuchten.

Literatur

- ALBROW, Martin, 1996. *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Cambridge: Polity Press. ISBN 978-0-745-61189-1.
- ALHEIT, Peter, 1993. Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.). *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen: Universität Bremen, S. 343–417. ISBN 3-88722-272-5.
- ALHEIT, Peter, 2008. „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: KIRCHHOF, Steffen & SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.). *Biografisch lernen und lehren*. Flensburg: Universität Flensburg, S. 15–28. ISBN 978-3-939858-07-2.
- BAUMERT, Jürgen & KUNTER, Mareike, 2006. Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 9, Nr. 44, S. 469–521.
- BECHER, Andrea & GLÄSER, Eva, 2015. Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. Historische Methodenkompetenz vermitteln. *Grundschule Sachunterricht*, H. 67, S. 7–13. ISSN 1437-319X.
- BECK, Ulrich, 1986. *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISSN 1434-663X.

- BERTRAM, Christiane, 2017. Mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht historisch denken lernen? In: HÜTTMANN, Jens & ARNIM-ROSENTHAL, Anna von (Hrsg.). *Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR*. Berlin: Metropol, S. 167–181. ISBN 978-3-86331-337-1
- BONNET, Andreas & HERICKS, Uwe, 2013. Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: MÜLLER-ROSELIUS, Katharina & HERICKS, Uwe (Hrsg.). *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich. Bd. 34, S. 35–54. ISBN 978-3-8474-0068-4.
- CASTEL, Robert, 2000. *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK. ISBN 9783879405824.
- CRAMER, Colin, EMMERICH, Marcus, HARANT, Martin, MERK, Samuel & Martin DRAHMANN, 2019. Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. 65, Nr. 3, S. 401–423. ISSN 0044-3247.
- DAUSIEN, Bettina, 2002. *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Deutscher Bildungsrat, 1973. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett. ISBN 3-12-922290-1.
- DIETRICH, Fabian, 2018. Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & COMBE, Arno (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–298. ISBN 978-3-658-17101-8.
- EPP, André, 2018a. Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsrastrer für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*. Bd. 119, Nr. 1, Art. 1. ISSN 1438-5627.
- EPP, André, 2018b. Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 21, Nr. 5, S. 973–990. ISSN 1434-663X.
- EPP, André, 2019. Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview. Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Bd. 20, Nr. 1, S. 191–206. ISSN 2196-2146.
- ERNST, Christian, 2018. *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3658204006.

- FABEL-LAMLA, Melanie, 2004. *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-8100-3806-7.
- FABEL-LAMLA, Melanie, 2018. Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: BÖHME, Jeanette, CRAMER, Colin & BRESSLER, Christoph (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–100. ISBN 978-3-7815-2275-6.
- FILIPP, Sigrun-Heide, 2007. Kritische Lebensereignisse. In: BRANDSTÄDTER, Jochen & Ulman LINDENBERGER (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-018180-9.
- GIDDENS, Anthony, 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-0923-6.
- GIESECKE, Hermann, 2003. *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa. ISBN 3-7799-0583-3
- GLASER, Barney G. & Anselm L. STRAUSS, 1971. *Status passage*. London: Routledge & Kegan Paul. ISBN 0710070659.
- HEINZ, Walter R., 2000. Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hrsg.). *Biografische Sozialisation*. Stuttgart: De Gruyter, S. 165–186. ISBN 978-3-8282-0134-7.
- HEINZ, Walter R., 2009. Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research. In: HEINZ, Walter R., HUININK, Johannes und Ansgar WEYMANN (Hrsg.). *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time*. Frankfurt am Main: Campus, S. 473–486. ISBN 978-3593388052.
- HELSPER, Werner, 2003. Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: HELSPER, Werner, HÖRSTER, Reinhard & Jochen KADE (Hrsg.). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–161. ISSN 1613-0677.
- HELSPER, Werner, 2004. Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretische-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, Barbara, KOLBE, Fritz U. und Johannes WILDT (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98. ISBN 978-3-7815-1352-5.
- HERICKS, Uwe, 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag. ISBN 978-3-531-15080-2.

- HINRICHSSEN, Merle, 2020. *Das FSJ als biographischer Zwischenraum: (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-29199-0.
- HOF, Christiane, 2013. Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 394–414. ISBN 978-3-7799-3120-1.
- KELLER-SCHNEIDER, Manuela, 2018. „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 232–254. ISBN 978-3-658-17101-8.
- KOHLI, Martin, 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationsforschung*. Bd. 37, Nr. 1, S. 1–29. ISSN 0023-2653.
- KOŠINÁR, Julia, 2018. Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–276. ISBN 978-3-658-17101-8.
- KUNZE, Katharina & Bernhard STELMASZYK, 2008. Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: HELSPER, Werner & Jeanette BÖHME (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 821–838. ISBN 978-3-531-91095-6.
- KUTSCHA, Günter, 1991. Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: BECK, Klaus & Adolf KELL (Hrsg.). *Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 113–156. ISBN 3-89271-227-1.
- LECCARDI, Carmen, 2012. Young People’s Representations of the Future and the Acceleration of Time. A Generational Approach. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Vol. 7, No. 1, pp. 59–73. ISSN 1862-5002.
- LESSNICH, Stephan, 1995. Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Interventionen. *Soziale Welt*. Bd. 46, Nr. 1, S. 51–69. ISSN 0038-6073.
- LUHMANN, Niklas, 2002. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp. ISSN 1613-0677.
- MEUSER, Michael & Ulrike NAGEL, 1989. Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. *Sonderforschungsbereich (SFB) 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf*. Bremen: Universität Bremen.

- MEUTH, Miriam, HOF, Christiane & Andreas WALTHER, 2014. Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: HOF, Christiane, MEUTH, Miriam & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz, S. 7–13. ISBN 978-3-7799-1936-0.
- MICHALIK, Kerstin, 2004. Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: MICHALIK, Kerstin (Hrsg.). *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–29. ISBN 3-14-162066-0.
- MIETHE, Ingrid, 2021. Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung. In: KLOMFASS, Sabine & André EPP (Hrsg.). *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz, S. 184–200. ISBN 978-3-7799-3984-9.
- MÜCKENBERGER, Ulrich, 1985. Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses – hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? *Zeitschrift für Sozialreform*. Bd. 31, Nr. 7/8, S. 415–434/457–475. ISSN 0514-2776.
- NITTEL, Dieter & Astrid SELTRECHT, 2016. Biographie. In: DICK, Michael, MAROTZKI, Winfried & Harald MIEG (Hrsg.). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–149. ISBN 978-3-8252-8622-4.
- PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, 2018. Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14. ISBN 978-3-658-17101-8.
- PASEKA, Angelika & Ilse SCHRITTESSER, 2018. Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: PASEKA, Angelika, KELLER-SCHNEIDER, Manuela & Arno COMBE, (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–52. ISBN 978-3-658-17101-8.
- PEUKE, Julia, PECH, Detlef & URBAN, Jara, 2022. Wie war das damals? – Gespräche mit Zeitzeug*innen im Kontext des frühen historischen Lernens. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, S. 172–186. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.12>.
- SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ, 2013. Übergänge – Eine Einführung. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 11–22. ISBN 978-3-7799-3120-1.

- SCHÜTZE, Fritz, 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*. Bd. 13, Nr. 3, S. 283–293. ISSN 0342-9857.
- SCHUMACHER, Eva, 2004. Einführung. In: SCHUMACHER, Eva (Hrsg.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung – Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–24. ISBN 978-3-7815-1369-3.
- STAUBER, Barbara, POHL, Axel & Andreas WALTHER, 2007. Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: STAUBER, Barbara, POHL, Axel & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa, S. 7–18. ISBN 978-3-7799-1927-8.
- TERHART, Ewald, 2011. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER, Werner & Rudolf TIPPELT (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 202–224. ISBN 978-3-407-41158-7.
- TERHART, Ewald, 2014. Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: TERHART, Ewald, BENNEWITZ, Hedda & Martin ROTHLAND (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 433–437. ISBN 978-3-8309-2350-3.
- THIERSCH, Sven, SILKENBEUMER, Mirja & Julia LABEDE, 2020. *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege, Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-23166-8.
- TRUSCHKAT, Inga, 2011. Biographische Übergänge. In: HERZBERG, Heidrun & Eva KAMMLER (Hrsg.). *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 263–378. ISBN 978-3593394954.
- TRUSCHKAT, Inga, 2013. Biografie und Übergang. In: SCHRÖER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & Karl LENZ (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44–63. ISBN 978-3-7799-3120-1.
- VON FELDEN, Heide, 2015. Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: SCHMIDT-LAUFF, Sabine, VON FELDEN, Heide & Henning PÄTZOLD (Hrsg.). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 71–83. ISBN 978-3-8474-0915-1.
- WALTHER, Andreas, 2014. Übergänge im Lebenslauf. Zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: HOF, Christiane, MEUTH, Miriam & Andreas WALTHER (Hrsg.). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–36. ISBN 978-3-7799-1936-0.

- WANKA, Anna, RIEGER-LADICH, Markus, STAUBER, Barbara & Andreas WALTHER, 2020. Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: WALTHER, Andreas, STAUBER, Barbara, RIEGER-LADICH, Markus & Anna WANKA (Hrsg.). *Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions*. Opladen: Barbara Budrich. Bd. 1, S. 11–38. ISBN 78-3-8474-2304-1.
- WELZER, Harald, 1993. *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord. ISBN 3-89295-572-7.
- WITTEK, Doris & Cornelia JACOB, 2020. (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin und Sigrid Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196–204. ISBN 9783825254735.

The Group as a Means to Restore Community in Teacher Education?

S Therapeutising Technologies during the “Psycho-boom” of the 1970s in Zurich

Andrea De Vincenti^a

Norbert Grube^b

Andreas Hoffmann-Ocon^c

^a Zurich University of Teacher Education,
Centre for School History
andrea.devinenti@phzh.ch

^b Zurich University of Teacher Education,
Centre for School History
norbert.grube@phzh.ch

^c Zurich University of Teacher Education,
Centre for School History
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Received 28 October 2022

Accepted 1 December 2022

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-004

Abstract During the “psycho-boom” in the 1970s, there was a strong demand for the group as a multifaceted setting. In the sense of a therapy for “normal people”, psychologising and therapeutising technologies such as group dynamics or talk therapy were widely established in society e.g. in countercultural social movements and in pedagogical contexts. Group formats in general, such as conversational and discussion groups, as well as self-help groups and theatre or environmental groups were considered modern and conducive to pedagogical work. New technologies promised holistic help in finding the so-called true or authentic self at the individual level as well as consciousness at the collective level. It is the narrative of individual and collective processes yielding emancipatory demands. This article thus examines entanglements of psychologising and therapeutising knowledge in the context of teacher education in the Swiss canton of Zurich. Based on

source materials, such as annual reports of teacher training seminars and publications by teachers, we pursue the question to what extent the group was substantiated and used in psychologising and therapeutising ways in Zurich’s teacher education.

Keywords group, psychoboom, teacher education, Zurich, 1970s

The group as a tool to “format the social” was not new in teacher training of the 1970s (Engelmeier, Kuchenbuch & Luks, 2019/2020, p. 6). Group settings in connection with the concept of community had been used to structure interaction processes in schools since the first half of the 20th century (e.g. Ragaz, 1920, p. 115; Elberfeld, 2019/2020, pp. 137–142). In this period, psychological knowledge and theories of group interaction “revised religious motifs” of “personal salvation and redemption” (Popkewitz, 2000, p. 85) and superseded utopian imaginations of a new and better society, e.g. Abraham Maslow’s Eupsychia (Grogan, 2013, pp. 110–112).

The “psycho-boom” (Tändler, 2016; Elberfeld, 2020, p. 304) in the 1970s resulted from the powerful scientific management of educational psychologists, at least in the US (Fendler, 2013, p. 59), and also from a strong demand for the group as a therapy for “normal people”. Psychologising and therapeutic technologies such as group dynamics or talk therapies with their “rhetoric of the liberation of the self” were also widely established in civil society, especially in countercultural and pedagogical contexts (Grogan, 2013, p. XI, 97, 143; e.g. in West Germany: Tändler, 2015, pp. 96–97). Conceptions of groups, such as conversational or discussion groups but also self-help groups, at that time included many normative claims: They were to improve the personal growth (“Persönlichkeit”) of teachers and students, promote the democratisation of teaching or increase its efficacious performance (Engelmeier, Kuchenbuch & Luks, 2019/2020, p. 7; Reichardt, 2014, p. 788, 794; Elberfeld, 2020, p. 313; Fendler, 2013, p. 67). In particular the strengthening of psychological knowledge in the second half of the 20th century and the assertion, driven by Carl Rogers’ approach to humanistic psychology, that a non-self-actualised life is in need of therapy, called for student-centred teaching and non-directive counselling (Rogers, 2015, p. 66; Illouz, 2009, p. 289). Psychologists such as Rogers influenced popular culture and promoted the tendency to think that all problems were psychological (Snodgrass, 2007, p. 515). Furthermore, Rogers explicitly attempted to reform the education system based on his belief that learning means growth, and only self-discovered

learning facilitated by an authentic teacher could be effective (Grogan, 2013, pp. 146–147).

This article thus examines entanglements of a wide range of psychologising and therapeutising knowledge in the context of teacher education in the Swiss canton of Zurich. By analysing source material such as annual reports of teacher training seminars, publications by relevant teachers and records of the Swiss Pedagogical Association, this contribution explores to what extent the group was substantiated and used in psychologising, therapeutising and technologising ways in Zurich's teacher education of the 1970s. Furthermore, we aim to identify distinctions from and references to older key concepts of teacher education.

Our argument unfolds in three chapters: Firstly, we address group dynamics in the context of the further education of trained teachers, secondly, we focus on references to the concept in a Protestant teacher seminar, thirdly, we examine the group-related discourse of seminar teachers, and in conclusion, we discuss whether the group-/“psycho-boom” in the investigated sources translated into an impetus to enhance society by improving education.

Self-observation and Non-directing Activities in Teacher Education – Building on the Precondition for Emancipation?

A 1970 study on the further education needs of German-speaking Swiss primary school teachers is characteristic of the particular interest of Swiss teacher education in the use of depth psychology, developmental psychology and didactical group work. The study criticised the lack of interest in the topics in teacher training and further education (Kaiser, 1970; Kaiser, “Bedürfnisse Volksschullehrer” 1970, 6, SPV II, 7). In response to this criticism, group dynamics courses were to be implemented at the Cantonal Seminar for Teacher Education in Zurich and in the Swiss-German further training for teachers. To this end, the director of the Cantonal Seminar, Hans Gehrig, was assigned the task of contacting Reinhard Tausch, a renowned professor of psychology in Hamburg, by the Swiss Pedagogical Association (SPA) (Correspondence

Schaefer – Gehrig, 15. 01. 1972, SPV II, 9). As early as 1971, Tausch held the first group dynamics course for primary school teachers in central Switzerland (Gehrig, 1973, p. 79).

In particular Tändler (2015, p. 103) sees self-observation, mutual feedback and self-awareness of authoritarian as well as aggressive behaviour among participants as the basic principles of group dynamics for teachers. Gehrig established a working group for behavioural training at the Cantonal Seminar and emphasised the ability of self-observation as a crucial factor of modern psychology classes. Tausch distinguished three behavioural characteristics of teachers: the emotional, the directing and the non-directing activity. He found that the desirable process characteristics in the classroom are more effectively realised when teachers teach in a less directive way, but rather with more emotional and non-directing activities (Manuscript Tausch “Lehrerverhalten – Schülerverhalten”, 11. 09. 1971, SPV II, 8; Tausch & Tausch, 1977). The course on group dynamics had such a great impact that it was repeated several times, and finally a permanent working group was established (Correspondence members of the board, 22. 11. 1971, SPV II, 8; Correspondence Krapf – Schaefer, 04. 01. 1973, SPV II, 10). Regarding itself as an *avant-garde*, the working group considered splitting into several sections, such as group dynamics training, depth psychology or behavioural training (Members’ letter, 16. 12. 1971, SPV II, 8). This form of mobilising micro-groups by means of disciplined self-training and self-thematisation with the gesture of rejecting similar groups in a shared socio-cultural space is reminiscent of the self-staging of protest movements in the alternative milieu of the 1970s (Sepp, 2019, p. 457; Reichardt, 2014, pp. 18–19).

Based on Rogers’ idea of the encounter group (1974), the group dynamics course sought to offer teachers the learning opportunity they needed in their specific situation. This unknown situation with a “non-directing way of working obviously had to intensify uncertainties and disappointments in the first courses. [...] More or less aggressive reactions could not be avoided” (Interim report Bischofberger, 20. 11. 1972, SPV II, 9). At the Cantonal Seminar, Urs H. Mehlin,

a psychology teacher who used Tausch's concept, reported on students' fears of tests that check their pedagogical suitability (Mehlin, 1973, p. 87; Mehlin, 1974, p. 55). Similar to cultural practices of the anti-authoritarian movement, Tausch's training cleverly mixed rational and emotional elements with technology-like forms of behaviour for teachers. In doing so, he did not focus on the political struggle but rather on working on the self as the precondition for social emancipation (Siegfried, 2014, p. 100). However, as the follow-up survey revealed, these group dynamics courses in German-speaking Switzerland polarised the participants. They frequently criticised "dogmatism, indoctrination and ideological bias", as well as the "elitist attitude" (Evaluation teacher behaviour training, 19. 06. 1973, SPV II, 10).

In 1973, looking back on the first group dynamics courses, Gehrig and the SPA president Paul Schaefer noted in a provisional report that the meetings were dominated by critical voices, conflicts and opposition, which evoked crises and disputes. However, they drew a mainly positive conclusion and emphasised that the "confrontation between different views, tendencies and temperaments" was important for teacher education, because the "simple consumption of 'good' lectures had no effect" (Annual report, 1972/73, SPV II, 10). This positive connotation of conflict and crisis was one of the central topics of social-psychological studies (e.g. by Erik H. Erikson) and may have contributed towards shaping a cultural shift on the way to the dominant culture of discussion in the Western world and especially in Western schools (Levsen, 2019, p. 490). But such interpretations were also said to follow self-attributions and glorifications of social movements (Haraway, 1995, p. 83; Skenderovic & Späti, 2012, p. 187). Group dynamics refers to popular socio-political questions of how modernity could be organised based on methods and procedures if people rejected hierarchical control by powerful authorities (Etzemüller, 2019/2020, p. 42). In general, group dynamics met several expectations of the teachers: anti-authoritarian and hierarchy-free relationships and the management of unpredictable dynamics adopting a concept that was both emotion- and science-oriented. It is not possible to completely clarify the extent to which the boom of group dynamics in teacher education was associated

with de-politicisation, as the Swiss historian Philipp Sarasin (2021, pp. 197–198, 216) recently suggested.¹ The question whether the techniques of self-discovery in the encounter group contributed towards containing social change and political actions or supported completely new politics depends on the understanding of politics assumed.

The Protestant Teacher Seminar of Zurich Unterstrass and the “Psycho-boom”: Demarcations and Entanglements

In contrast to the Cantonal Seminar, the directors of the Protestant teacher seminar of Zurich Unterstrass, Konrad Zeller and Werner Kramer, were rather sceptical about the application of the superficial and stylish “psychologism” in educational contexts and the “psychologists’ disease” (“Psychologenkrankheit”) (Kramer, 1972, p. 21; Zeller, 1948, p. 95). Above all, they tended to disapprove of left-wing notions of capitalist exploitation and the “suppression of the libidinous instinct” as a result of a “repressive education” (Kramer, 1970, pp. 4–5; Sarasin, 2021, pp. 182–183). In the 1960s and 1970s, Kramer did not explicitly refer to famous cybernetic and psychological concepts, and he seemed to ignore assumptions of individual therapy as the precondition to improve society (Sarasin, 2021, p. 183). In the view of Zeller and Kramer, such concepts provoke a moralised impulsive opposition among students against society as well as naïve assumptions of the authentic naturalness of human beings resulting from an idealistic reception of Rousseau (Kramer, 1970, p. 6; Reichardt, 2014, pp. 61–62). According to Kramer, a libertarian “connivance” of human impulses (“Triebansprüche”), especially of the aggression drive, intensifies social disorder, because human beings are not “bound and guided by instincts” like animals (Kramer, 1970, pp. 6–7).²

The distance to psychological bestsellers implied that the Protestant teacher seminar saw itself as the sole authorised organisation

1 Jens Elberfeld (2019/2020, p. 151) disagrees with the depoliticisation thesis and the decline narrative.

2 Here, Kramer’s argument was similar to e.g. the German sociologist Arnold Gehlen’s (1957/2004, pp. 6–7, 64).

for the religious moulding of the souls of future teachers. As already mentioned in the introduction, there were supposable interferences between psychological and religious approaches of governing the soul (Popkewitz, 2000, p. 92; Popkewitz, 2005). And indeed, the Unterstrass seminar was entangled with psychological knowledge circulating in popular culture and counter culture (Marti, 2016, p. 159) – but these entanglements were only implicit. In the 1960s and 1970s, the Protestant seminar’s directors perceived a decreasing mental resilience among the youth and an increasing “incapacity [...], to establish substantial relationships” (Kramer, 1977, p. 11; Kramer, 1980, p. 10). Kramer adopted the dominant “normalisation” discourse (“Normalisierung[s]-Diskurs”) (Elberfeld, 2020, p. 107; Mrozek, 2019, pp. 148–150; Bühler, 2019, pp. 46–47; Castel & Lovell, 1982, p. 193, 229), whereby psychological interventions should generally standardise values of young people and correct disorientation, uncertainty, fear, reluctance, and escapism in times of crises (Kramer, 1980). Referring to the early “psycho-boom” (Elberfeld, 2020, p. 113), the teachers of Unterstrass used their own pedagogical method of polarity (“Polaritätsmethode”), which had been established as early as the 1920s. It promoted a holistic education, which claims to include contradictions and contrasts instead of overcoming them, and promised the optimisation of “self-conquest and toughness on oneself” (“Überwindung und Härte gegen sich selbst”) as well as the strengthening of the students’ community and their “ability to commit” (“Hingabefähigkeit”) (Kramer, 1967, p. 7). It combined outcome-based and experience-oriented teaching. Teachers sometimes took on the role of a “partner”, exposing their vulnerability to the students, and sometimes the role of a severe leader to whom the students are entrusting themselves. According to Kramer, this rather technological and variable setting facilitates “pastoral talks”, which go far beyond “the setting of psychological-pedagogical counselling” (Kramer, 1966, pp. 8–9).³ But this method also came close to

3 Kramer pointed out that the students should not perceive the teacher as an opponent but as an open-minded, altruistic partner. Both “chumminess” and out-

a double-bind situation, because the students had to cope with different, paradox, and unforeseeable roles of the teacher (Elberfeld, 2020, p. 161–164). Talks between teachers and students in small groups as well as the ideal of the family and community were significant for the small Christian seminar with its 150 students (W.K., 1962, p. 19). Kramer was convinced that unlike discussions, which insinuate participation but often evoke disputes, talks would facilitate encounters between students and teachers, provided they also consider listening, understanding, appreciation, responsibility and – above all – the Christian ideal of charity (Kramer, 1977, p. 11). Talks could serve as a means of dispute resolution, but as Kramer points out, they could then “be hard, explosive or lengthy” (Kramer, 1967, p. 8). Ideally, the “talk as the basic model” of the method of polarity takes place in theatre and choir groups or in “special group project weeks, during a weekend and during a three-day workshop with older students” (Kramer, 1971, p. 4; Kramer, 1974, p. 8–9). Thus, in Kramer’s opinion, talk facilitated personal growth “in the holistic sense of mind, soul, body” (Kramer, 1980, p. 11). This reference to the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi was typical for the legitimisation of the psychologisation of teacher education as well as for similar holistic notions circulating in the left-wing and alternative milieu (Osterwalder & Reusser, 1997; Reichardt, 2014, p. 135; Sarasin, 2021, p. 212). So, the Protestant teacher seminar was not explicitly but silently entangled with psychological settings of group and talk therapy, because firstly, it fits in with technological elements of the method of polarity and secondly, it could easily be combined with the seminar’s ideal of the familial community. Similarities included, for example, the ideal of self-optimisation and holistic personal growth, and the significance of the talk in small groups for community formation and the correction of individual maladjustment (Sarasin, 2021, p. 212; Reichardt, 2014, p. 795, 873; Elberfeld, 2020, p. 186).

moded and rigid distance should be avoided. Rather, a vivid relationship between teachers and students is preferable.

Group Dynamics as “New Brooms” – Indifference and Group Concepts in the Discourse of Seminar Teachers

In a booklet published in 1972, Willi Vogt, a teacher of psychology, pedagogical issues and education at the kindergarten and childcare seminar in Zurich, discusses the group quite ambivalently and by no means as a panacea or solution for every possible challenge: Although in Vogt’s understanding, people are “deeply” dependent on belonging to a group (Vogt, 1972, p. 85), they must also be able to assert their own individuality. Since each group represents a play of forces of harmony and tension, a group can support or inhibit the child in its personal growth (Vogt, 1972, p. 90). This is the reason why children need to integrate into the group and to overcome their desire to always be the centre of attention while also learning to “experience oneself as a being that wants and acts itself and whose wants and actions are noticed and respected by others”. According to Vogt, the kindergarten as a learning group can correct possible dysfunctions in families by offering the children – especially only children or neglected children – the opportunity to find the desired balance between conforming and standing their own ground (Vogt, 1972, p. 87). The questioning of the family as the basic unit of society is typical for the investigation period. As Thomas Etzemüller (2019/2020, p. 38) points out, the democratically organised group is frequently put forward as the ideal alternative to the criticised family to achieve a better socialisation.

In these readings, shared also by Vogt, the group is understood less as an established community and rather as a kind of training ground for diverse social interactions, which should ideally contribute to personal growth, but never breed uniform behaviour. The main point is finding a balance “between cooperation and personal initiative” (Vogt, 1972, p. 90, 92). Thus, in Vogt’s view, the group is not an entirely positive concept but rather an ambivalent learning opportunity, a teaching technology, by means of which children can practise the balance between integration and distinction.

In the group understood as a technology that brings about the opportunity for personal growth, one can find echoes of Carl Rogers’ encounter groups. Rogers indeed saw talk therapy as a means of

personal growth. Non-directive counselling technologies viewed the encounter as a centrepiece of the approach, and most of the self-awareness groups in German-speaking countries were in fact based on Rogers' encounter groups (e.g. the consciousness-raising groups of the women's movement). Alongside group dynamics, they were one of the most widespread "group techniques" and promised to realise the goal of personal growth (Elberfeld, 2020, pp. 189, 310–311).

While by the 1960s, Rogers had become a public intellectual and a "guru" of counterculture (Elberfeld, 2020, p. 189), some proponents of teacher education apparently remained ambivalent or even distanced. When arguing why group dynamics cannot work in classrooms, its opponents – such as the seminar teacher Gerolf Fritsch in an article published in the journal of the Swiss teachers' association – pointed out the fact that two basic requirements for group dynamics were not met in schools: pupils weren't mature, and they couldn't choose their topics freely. Furthermore, therapies should be provided by therapists, and schools should work exclusively on didactically processed subjects (Fritsch, 1980, p. 788). The journal of the male teachers' association, where Fritsch's article appeared, at first refused to publish a warning against group dynamics following the advice of several "competent psychologists" (Redaktion der SLZ 1979, p. 1775). The various journals edited by the teachers' associations appear to have had different approaches to the subject. The discourse in the female teachers' association's journal appears to have been barely affected by the so-called group boom. Its authors tended to discuss the topic in an indifferent or more detached way. Proven concepts such as "personality" and "motherliness" continued to be given preference (Hofer-Werner, 1973, p. 253). In a lavish tribute to the work of Elisabeth Lenhardt, a teacher and author for "Schweizerisches Jugendschriftenwerk", a collection of youth literature that was considered educationally valuable, the author of the tribute follows a similar line of reasoning to the director of the Protestant seminar, emphasising the importance of creating a common ground for teachers and pupils by means of tasks and cooperation under the teachers' guidance. The author quite clearly shows her preference for the familial group concept over group dynamics: "No group therapy,

no group dynamics, no community experiment, no social training and no team method can bring about what rich motherliness in an intimate circle of children [...] brings about in one go” (Hofer-Werner, 1973, p. 253). Furthermore, in a report on a symposium on “character-based leadership at the middle school level”, the group is portrayed as a central tool and alternative to authoritarian leadership. “The pupil today is not very responsive to instruction and encouragement; on the other hand, he is committed to actively tackling a problem. The authoritarian-led class as a big group (“Massenblock”) is barely manageable; therefore, it is necessary to organise the social interior of a class” (Traber, 1972, p. 13). So in the various sources, the group does play a role as a learning opportunity, but it is not elevated to a pedestal in a therapeutic or psychologising way. Similarly, a review of the book titled “Group Dynamics”, published in the same journal in 1973, and a brief commentary on “new words” clearly distance themselves from the alleged group boom. New words such as feed-back-system are described as “new brooms” and thus portrayed on the one hand as promising and attractive and on the other hand as sugar-coated versions of scientific terms, taken from new branches of science such as cybernetics, sociology or group dynamics. According to the author, the adoption of such new terms simply shows the “openness of didactic research to modern branches of science” and leads to the necessity to “make it quite clear in a schoolmasterly way what is meant by the new technical terms” in order to enable the reader to continue to understand future didactic texts (H[ofer]-W[erner], 1973, pp. 105–106). Regarding the findings presented in the monograph on group dynamics, the reviewer merely succinctly states that group work had already become established at all school levels over the last ten years anyway (S[tucki], 1973, p. 272).

Conclusion: The Group – Functional or Even Technological Adoptions, Adaptions, Amalgamations and Rejections in Teacher Education

In the 1960s and 1970s, therapeutic settings of group and talk therapy were thus very present in the discourse of Zurich’s teacher education. In the field of further teacher education and at the Zurich Cantonal

Seminar, group technologies and “gurus” (Elberfeld, 2020, p. 189) of humanist psychology such as Carl Rogers and Reinhard Tausch played an important role, promising the renaissance of an authentic and emancipated self, allegedly enabled to improve society. However, based on the sources, we have been able to outline a tension between ambitions of sleek non-directive talk or group settings and their rather technological procedure or lofty promises, which evoked critical scepticism of these practices and approaches in teacher training.

Both the Unterstrass seminar and the kindergarten and childcare seminar picked up – partially implicitly – elements of knowledge that are also present in contexts of humanistic psychology and its technologies of the encounter and group dynamics, because they fitted in well with traditional and updated ideals of community and personal growth. At the same time, they maintained a certain distance, stressing well-established older guiding concepts of didactics. The Cantonal Seminar appears to have adopted such technologies in a more enthusiastic and comprehensive way, in particular with regard to further education. However, during the “psycho-boom”, therapeutic technologies dominated debates and discourses and, explicitly, implicitly or at least partly, found their way into Zurich’s teacher education. Although there were some semantic interferences between the two concepts “group” and “community”, the group was mostly used as a functional technology to achieve a wide range of goals.

The ambivalent application and partial rejection of group therapies and group concepts in teacher education illustrates the complexity and paradox of every process, that integrates new concepts in existing meshworks of meanings.

Sources

FRITSCH, Gerolf, 1980. Anmerkungen zum Thema gruppensdynamische Interaktion. *Schweizerische Lehrerzeitung*. Vol. 125, No. 19, pp. 788–791.

- GEHLEN, Arnold, 1957/2004. Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. In: REHBERG, Karl-Siegbert (ed.). *Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. (Arnold Gehlen Gesamtausgabe, Vol. 6). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, pp. 1–137. ISBN 3-465-03101-6.
- GEHRIG, Hans, 1973. Probleme einer zeitgemäßen Lehrerbildung. In: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (ed.). *Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943–1973*. Zürich, pp. 77–81.
- HOFER-WERNER, Gertrud, 1973. Feier zur Ehrung von Elisabeth Lenhardt. Würdigung des Wirkens. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 77, No. 9, pp. 250–254.
- H.[OFER]-W.[ERNER], G.[ertrud], 1973. Neue Wörter sind neue Besen. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 77, No. 4, pp. 105–107.
- KAISER, Lothar, 1970. *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung der Situation in den 25 Kantonen der Schweiz, bei den Volksschullehrern und den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- K.[RAMER], W.[erner], 1962. Gedanken zur Aufnahmeprüfung pro 1963. *Seminarblatt aus dem Evangelischen Lehrerseminar Zürich-Unterstrass*. No. 103 (Dezember), pp. 18–19.
- [KRAMER, Werner], 1966. Die Zielsetzung unseres Seminars. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1965/66*. Zürich, 7–16.
- KRAMER, Werner, 1967. Der heutige Untersträßler Seminarist. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1966/67*. Zürich, pp. 4–10.
- KRAMER, Werner, 1970. Antiautoritäre Erziehung? In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1969/70*. Zürich, pp. 4–11.
- KRAMER, Werner, 1971. Mitverantwortung. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1970/71*. Zürich, pp. 3–9.
- KRAMER, Werner, 1972. Und heute? *Seminarblatt aus dem Evangelischen Lehrerseminar Zürich-Unterstrass*. No. 128/129 (Februar), pp. 19–25.
- KRAMER, Werner, 1974. Nach außen und nach innen. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1973/74*. Zürich, pp. 4–11.
- KRAMER, Werner, 1977. Erfahrungen und Erkenntnisse aus 15 Jahren Arbeit am Seminar. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1976/77*. Zürich, pp. 4–12.
- KRAMER, Werner, 1980. Am Übergang. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (ed.). *Jahresbericht 1979/80*. Zürich, pp. 3–10.

- MEHLIN, Urs H., 1973. Funktionen und Möglichkeiten des Psychologie-Unterrichts in der Lehrerbildung. In: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (ed.). *Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943–1973*, Zürich, pp. 84–89.
- MEHLIN, Urs H., 1974. Zwischenbericht über den Aufbau eines Psychologischen Dienstes. In: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (ed.). *Jahresbericht 1973/74*. Zürich, pp. 54–58.
- RAGAZ, Leonhard, 1920. *Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur*. Olten: W. Trösch.
- Redaktion der SLZ, 1979. Gruppendynamik für Lehrer – ein heisses Eisen? *Schweizerische Lehrerzeitung*. Vol. 124, No. 47, p. 1775.
- ROGERS, Carl, 1981/2015. *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ROGERS, Carl, 1974. *Encounter Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. München: Kindler.
- Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV), 1971–1973: *Korrespondenz und Protokolle; Arbeitswoche Verhaltenstraining in der Lehrerbildung*. Forschungsbibliothek Pestalozzianum. Schulgeschichte. Standesorganisationen. Schweizerischer Seminarlehrer-Verein/Schweizerischer Pädagogischer Verband, I,1–II,9; II, 10–II,15.
- S.[TUCKI], H.[elene], 1973. Rezension zu “Gruppendynamik. Forschung und Praxis” im Ernst Klett Verlag. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 77, No. 9, p. 272.
- TAUSCH, Reinhard & TAUSCH, Anne-Marie, 1977. *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 8., gänzlich neugestaltete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- TRABER, Liselotte, 1972. Charakterliche Führung der Schüler zwischen 10 und 14 Jahren. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*. Vol. 76, No. 1–2, pp. 13–16.
- VOGT, Willi, 1972. *Die Welt des Kindergartens – eine Chance für das Kind*, hrsg. v. Pestalozzianum Zürich. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- ZELLER, Konrad, 1948. *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*. Zürich: Zwingli-Verlag.

References

- BÜHLER, Rahel, 2019. *Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945–1979*. Zürich: Chronos. ISBN 978-3-0340-1496-0.
- CASTEL, Françoise, CASTEL, Robert & LOVELL, Anne, 1982. *Psychiatisierung des Alltags. Produktion und Vermarktung der Psychowaren in den USA*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-57604-5.

- ELBERFELD, Jens, 2020. *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung*. Frankfurt a. M. New York: Campus. ISBN 9783593510989.
- ELBERFELD, Jens, 2019/2020. Das Ich und das Wir. Gruppentherapie zwischen Sozialisierung der Psyche, Gemeinschaftserfahrung und Regierungstechnik. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*. Vol. 28/29, No. 6/No. 1, pp. 137–159. ISBN 978-3-86854-754-2.
- ENGELMEIER, Hanna, KUCHENBUCH, David & LUKS, Timo, 2019/2020. Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*. Vol. 28/29, No. 6/No. 1, pp. 3–21. ISBN 978-3-86854-754-2.
- ETZEMÜLLER, Thomas, 2019/2020. Weltbewältigungsinstrument. Die Gruppe zwischen schwerer und kybernetischer Moderne. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*. Vol. 28/29, No. 6/No. 1, pp. 22–43. ISBN 978-3-86854-754-2.
- FENDLER, Lynn, 2013. *Psychology in Teacher Education: Efficacy, Professionalization, Management, and Habit*. In: SMEYERS, Paul & DEAPAEPE, Marc (ed.). *The Attraction of Psychology* (Educational Research, Vol. 6). Dordrecht: Springer, pp. 53–71. ISBN 978-94-007-5037-1
- GROGAN, Jessica, 2013. *Encountering America. Humanistic Psychology, Sixties Culture & the Shaping of the Modern Self*. New York: HarperCollins. ISBN 978-0-06-183476-9.
- HARAWAY, Donna, 1995. *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus. ISBN 978-3-593-35241-1.
- ILLOUZ, Eva, 2009. *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29597-7.
- LEVSEN, Sonja, 2019. *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-8353-3563-9.
- MARTI, Sibylle, 2016. Nuklearer Winter – emotionale Kälte. Rüstungswettlauf, Psychologie und Kalter Krieg in den Achtzigerjahren. In: BERGER ZIAUDDIN, Silvia, EUGSTER, David & WIRTH, Christa (ed.). *Der Kalte Krieg. Kältegrade eines globalen Konflikts* (Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte 13, 2017). Zürich: Diaphanes, pp. 157–174. ISBN 978-3035800159.
- MROZEK, Bodo, 2019. *Jugend, Pop, Kultur. Eine transnationale Geschichte*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29837-4.
- OSTERWALDER, Fritz & REUSSER, Kurt, 1997. Pestalozzis dreifache Methode – innere Vollendung des Menschen, göttliche Ordnung, Buchstabier- und Rechenkunst. *Beiträge zur Lehrerbildung*. Vol. 15, No. 3, pp. 304–370. ISSN 2296-9632.

- POPKEWITZ, Thomas S., 2000. Curriculum as a Problem of Knowledge, Governing, and the Social Administration of the Soul. In: FRANKLIN, Barry M. (ed.). *Curriculum & Consequence. Herbert M. Kliebard and the Promise of Schooling*. New York: Teachers College Press, pp. 75–99. ISBN 0-8077-3950-2.
- POPKEWITZ, Thomas S., 2005. Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education – An Introduction. In: POPKEWITZ, Thomas (ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 3–36. ISBN 978-1-4039-7841-7.
- REICHARDT, Sven, 2014. *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-29675-2.
- SARASIN, Philipp, 2021. *1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-58763-8.
- SEPP, Benedikt, 2019. Die Reformation der Revolution. Die konfessionelle Spaltung als implizites Deutungs- und Handlungsmuster in der Krise der antiautoritären Bewegung. *Geschichte und Gesellschaft*. Vol. 45, No. 3, pp. 444–465. ISSN 0340-613X.
- SIEGFRIED, Detlef, 2014. K-Gruppen, Kommunen und Kellerclubs. Sven Reichardt erkundet das westdeutsche Alternativmilieu. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*. Vol. 23, No. 3, pp. 99–114. ISBN 978-3-86854-754-2.
- SKENDEROVIC, Damir & SPÄTI, Christina, 2012. *Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*. Baden: Hier + Jetzt. ISBN 978-3-03919-876-4.
- SNODGRASS, Jill, 2007. From Rogers to Clinebell: Exploring the History of Pastoral Psychology. *Pastoral Psychology*. Vol. 55, No. 4, pp. 513–531. DOI 10.1007/s11089-007-0066-1.
- TÄNDLER, Maik, 2016. *Das therapeutische Jahrzehnt: Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-8353-1850-2.
- TÄNDLER, Maik, 2015. Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In: EITLER, Pascal & ELBERFELD, Jens (ed.). *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*. Bielefeld: Transcript, pp. 85–112. ISBN 978-3-8376-3084-8.

S Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht

Esther Berner^a

Susann Hofbauer^b

^a Helmut-Schmidt University / University
of the Federal Armed Forces Hamburg,
Faculty of Humanities and Social
Sciences
bernere@hsu-hh.de

^b Helmut-Schmidt University / University
of the Federal Armed Forces Hamburg,
Faculty of Humanities and Social
Sciences
hofbauer@hsu-hh.de

Received 29 November 2022

Accepted 15 February 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-005

Abstract Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power

The article deals with the first German female educational scientist Mathilde Vaerting and her analytical contributions on topics such as sex, gender and the role of power, as well as to the question of power and violence in pedagogy, which are still relevant today. The starting point of her considerations is a comprehensive sociology of power and an intensive examination of the psychology of gender. Her engagement with corresponding pedagogical questions (e.g. co-education) is strongly influenced by the contemporary progressive education movement, in which she actively participated. Her analyses of power and domination and their role in the relationship between the gender, but also between teachers and students and in other pedagogical interaction, are in many parts inspired by

her own life and career experiences as a female scholar in the period around and after the First World War. Although she was the first woman to be appointed to a professorship in educational science in Germany in 1923, her name hardly appears in the historiography of the discipline to this day. Targeted exclusionary strategies by her male colleagues, supported by a male-dominated politics and academic culture, had made her an academic outsider during her lifetime and for the time after.

Keywords history of education, sexuality, gender, power, violence, progressive education

1. Einleitung

Mathilde Vaerting war, nachdem sie 1923 an die Universität Jena berufen worden war, die erste Frau auf einer Professur für Erziehungswissenschaft und zusammen mit Margarethe von Wrangell¹ überhaupt eine der beiden ersten Frauen im Amt einer Hochschullehrerin im Deutschen Reich. Dass ihr Name in der Erziehungswissenschaft heute dennoch den wenigsten bekannt ist, hat verschiedene Gründe. Dazu gehört, dass sie zu Lebzeiten aus den akademischen Wissenschaften ausgegrenzt wurde, wobei auf die Frage, welche Rolle ihr Geschlecht dabei spielte, einzugehen sein wird; ein weiterer Grund dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass Vaertings Arbeiten von Beginn ihrer wissenschaftlichen Laufbahn an stark disziplinübergreifend – mit Schwerpunkten auf Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie – angelegt waren und eine Zuordnung bis heute schwer fällt. Dass sie sich, gerade als Frau, auch mit sexualwissenschaftlichen Themen beschäftigte, kam einem eigentlichen Tabubruch gleich (vgl. Brough, 1996). Wiederentdeckt wurde Vaerting in den späten 1980er Jahren, und zwar von der Erziehungswissenschaftlerin Margret Kraul (z. B. 1987) und der Soziologin Theresa Wobbe (z. B. 1991).² Seither taucht sie verschiedentlich in Handbüchern und Übersichtswerken als frühe Vertreterin der Soziologie (Wobbe, 1998; Gregor, Schulz & Schwab, 2020), der Sozial- und Kulturwissenschaften (Wobbe, 1994; Kraul, 2014) oder als eine der ersten Mathematiklehrerinnen (Abele, Neunzert & Tobies, 2004) auf. Werke Vaertings wurden u. a. ins Englische übersetzt, weshalb sie zuweilen auch Erwähnung außerhalb des deutschen Sprachraums findet (z. B. Leng, 2015). In der Erziehungswissenschaft stößt man dagegen eher

1 Wrangell erhielt ebenfalls 1923 eine Professur, und zwar für Pflanzenernährung an der Landwirtschaftlichen Hochschule in Hohenheim.

2 Als erstes wieder aufgetaucht ist Vaerting innerhalb der Frauenbewegung. So wurde „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat“ (1921) 1975 von Frauen des West-Berliner „Frauzentrums“ nachgedruckt und im Rahmen der neu aufgekomenen ‚Matriarchatsdebatte‘ wahrgenommen (vgl. Wobbe, 1998). Zur Einordnung von Vaertings argumentativen Bezugnahmen auf matriachale Gesellschaften im damaligen deutschen Diskurs vgl. Davies (2010).

selten auf ihren Namen (Kraul, 2004; Setzler, 2005; Borst, 2013); ganz am Rand in der bildungshistorischen Geschlechterforschung (Mayer, 2021). Tatsächlich hat sich Vaerting nach 1945, nachdem sie vergeblich versucht hatte, wieder in der Erziehungswissenschaft Fuß zu fassen, ganz der Soziologie zugewendet, wenngleich ihr auch in diesem Fach ein Ruf oder eine anderweitige feste Anstellung verwehrt blieb.

Ihre Beschäftigung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen bereits in ihren beiden ersten Monografien „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat“ von 1921 und „Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie“ von 1923³ steht für ihr zunehmendes Interesse an soziologischen Fragestellungen, wie es sich dann vor allem in „Die Macht der Massen“ (1928)⁴ manifestierte. Damit sind die für die Rekonstruktion ihres wissenschaftlichen und theoretischen Ansatzes wichtigen Texte genannt, die auch vor und nach ihrem Tod am meisten rezipiert wurden. Weniger Beachtung fanden dagegen zwei weitere Texte aus der Zeit zwischen den Kriegen, die zudem einen direkten Bezug zur Pädagogik als Wissenschaft und Praxis aufweisen: „Die Macht der Massen in der Erziehung“ (1929) sowie „Lehrer und Schüler“ (1931). Während ersteres Werk die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als Feld sozialer und politischer Machtkämpfe, getragen von antagonistischen Gruppen bzw. Massen, untersucht, fokussiert letzteres den Wandel der Charaktererziehung, wobei die Lehrer-Schüler-Beziehung im Zentrum steht. In der historischen Bildungsforschung können diese zwei Themenfelder im Bezug auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als gut beforscht gelten. Dennoch, geht es in der historischen Forschung um die Formierung der Pädagogik als Wissenschaft, die pädagogische Reformbewegung

3 Die beiden Texte sind erschienen als Band 1 und 2 der „Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib“.

4 Damals waren vier machtsociologische Bände geplant (vgl. Vaerting, 1928, S. 4; Vaerting, 1929, Titelblatt), wovon „Die Macht der Massen“ (1928) den ersten bilden sollte. Band drei, „Die Macht der Massen in der Erziehung“, erschien 1929; der zweite („Die Machtkämpfe der Massen“) und vierte Band („Das Machtprinzip in der Geschichte der Pädagogik“) wurden nicht publiziert.

oder den ‚pädagogischen Bezug‘, so taucht der Name Mathilde Vaerting nicht auf; bekanntlich ganz im Gegensatz zu Herman Nohl oder Theodor Litt, die, anders als Vaerting, ihre akademischen Karrieren nach dem Zweiten Weltkrieg fortsetzten und ihre Deutungen gerade auch mit Bezug auf jene Problemstellungen über Jahrzehnte in die ‚Geschichte der Pädagogik‘ einschreiben konnten.⁵

Nicht nur weil Vaertings Ansätze und Positionen in zentralen Punkten den Zugängen und Deutungen des ‚Establishments‘ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entgegenstehen und ihre Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik, der sie angehörte, eine kritische war, sondern v. a. weil ihre damaligen machtsoziologischen Befunde bezüglich Wissenschaft, Geschlecht und pädagogischer Praxis aus gegenwärtiger Perspektive hochgradig innovativ und aktuell erscheinen, lohnt sich die Beschäftigung mit dieser Außenseiterin. Mathilde Vaertings Texte zeugen von einer breiten, international ausgerichteten Rezeption von Wissen aus unterschiedlichen disziplinären Feldern, was ihre Marginalisierung gegenüber dem dominanten erziehungswissenschaftlichen Denkkollektiv noch verstärkt haben dürfte. Dies macht ihr Beispiel instruktiv im Sinn der Weitung des Blickes auf in historischen Rekonstruktionen oftmals vernachlässigte abweichende Denklinien.⁶ Dabei wird die Rolle von Geschlecht und institutionalisierter Macht im Kampf um die Anerkennung wissenschaftlichen

5 Zu Nohls (1933/1982) geschichtsphilosophischer Konstruktion der Reformpädagogik als dem objektiven Geist entsprungene „pädagogische Bewegung“ vgl. Oelkers (2018).

6 Tenorth (1989) spricht bezüglich der Abwehr empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden und Theorien in der Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft und der mangelnden Rezeption entsprechender Theorielinien von „versäumten Chancen“. Dabei habe die pädagogische Geschichtsschreibung „[i]m unbefragten Selbstverständnis der eigenen Ahnenreihe [zu] wenig die gesellschaftlichen Voraussetzungen dieser theoretischen Weichenstellung erörtert“ (S. 336). Übersehen wird dabei auch, dass innerhalb der Reformpädagogik auch andere Konzeptionen von Erziehungswissenschaft entwickelt wurden, die weder der geisteswissenschaftlichen noch der pädagogisch-psychologischen Tradition folgten (Tenorth, 2013, S. 312).

Wissens sowie dessen Rezeption und Tradierung in der disziplinären Geschichtsschreibung deutlich.

Ihre Theorien erscheinen in vielen Teilen genährt von eigenen Erfahrungen, so dass sich – umgekehrt – vieles davon gleichsam anhand des Verlaufs ihrer akademischen Laufbahn verifizieren ließe.⁷ Deshalb soll als Nächstes auf Mathilde Vaertings Biografie eingegangen werden (Kap. 2). Kap. 3 widmet sich Vaertings machtsociologischer Rekonstruktion des Zusammenhangs von Pädagogik und Macht. Zuerst wird auf das komplexe Verhältnis eingegangen, in dem Bildung und Erziehung auf der einen Seite und Macht auf der anderen Seite vermittelt über Herrschaftswissen und -traditionen bei Vaerting stehen. Vaerting nimmt in ihren Ausführungen Bezug sowohl auf historische wie zeitgenössischen Entwicklungen. Ihr besonderes Interesse galt den reformpädagogischen Debatten und theoretischen Reflexionen zur Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, die sie ebenfalls machtheoretisch analysiert. Das Fazit (Kap. 4) schließt mit einer kritischen Würdigung von Mathilde Vaertings Arbeiten im Feld der Erziehungswissenschaft und nennt Perspektiven, die die historiografische Beschäftigung mit Außenseiter:innen einer Disziplin eröffnen können.

2. Biografisches – oder: Aufstieg und Fall der ersten Professorin für Pädagogik

Mathilde Vaerting, geboren am 10. 1. 1884 in Messingen (Emsland), entstammte einer katholischen großbäuerlichen Familie. Die Eltern legten großen Wert auf die Bildung ihrer zehn Kinder. Dies galt auch für die Mädchen, die Unterricht von einer Hauslehrerin sowie in Pensionaten und an der höheren Mädchenschule erhielten. Mathilde legte

7 Eine Bemerkung in einem Schreiben an das Thüringer Ministerium für Volksbildung und Justiz 1924 zeigt, dass sich Vaerting dessen durchaus bewusst war. Bezugnehmend auf Diffamierungen in Reaktion auf ihre wissenschaftlichen Argumente zugunsten einer Gleichstellung von Mann und Frau schreibt sie: „Meine Forschungen haben zufällig die besondere Eigenart, daß meine Gegner mir durch ihr Verhalten häufig die besten Bestätigungen für meine Theorien liefern“ (Schreiben vom 4. 8. 1924, zit. in Kraul, 1999, S. 106).

1903 das höhere Lehrerinnenexamen in Münster und 1907 ihre Reifeprüfung am Gymnasium Wetzlar ab. Die Zeit bis 1911 ist geprägt durch den Besuch verschiedener Universitäten (Bonn, München, Marburg und Gießen) und das Studium einer Vielzahl an Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie und Latein). 1910 absolvierte sie die Preußische Oberlehrerinnenprüfung in Mathematik, Physik und Chemie und wurde 1911 in Bonn zur Dr. phil. promoviert. Ein Jahr später bestand sie das Examen pro facultate docendi für Mathematik, philosophische Propädeutik und Physik (Kottebernds, Kottebernds & Jöhring, 2014). Die Promotion trug den Titel „*Otto Willmanns und Benno Erdmanns Apperceptionsbegriff im Vergleich zu dem von Herbart*“ und wurde mit befriedigend bewertet. Daraufhin arbeitete sie als Oberlehrerin in einem Berliner Vorort, hörte nebenbei medizinische Vorlesungen und interessierte sich weiterhin für psychologische, pädagogische und philosophische Studien. Vaerting publizierte sowohl in der Schriftenreihe des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ als auch in sexualreformerschen Zeitschriften. 1919 – Frauen hatten gerade eine entsprechende Zulassung erlangt – reichte Vaerting an der Philosophischen Fakultät der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität ihr Habilitationsgesuch mit einer Schrift zur „*Neubegründung der vergleichenden Psychologie der Geschlechter. Ein Beitrag zur Methodik der differentiellen Psychologie*“ ein – und wurde abgelehnt. Carl Stumpf, der Vaertings Arbeit begutachtete, attestierte ihr verworrenes Denken, Übertreibungen und heillose Konfusion, wobei er auch prophezeite, dass Vaerting die Bewertung, da sie von einem männlichen Kollegen stammte, wohl nicht akzeptieren werde (Kottebernds, Kottebernds & Jöhring, 2014, S. 45; vgl. Jähnert u. a., 2001). Trotzdem: Aufgrund der besonderen bildungspolitischen Situation in Thüringen vor dem Hintergrund der Greil'schen Schulreform (1921–23) erhält Mathilde Vaerting 1923 einen Ruf als ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft an die Universität Jena. Unter der Leitung des gleichzeitig mit Vaerting berufenen Peter Petersen und mit dem Ziel der Umsetzung des Einheitsschulsystems wurde damals an der Philosophischen Fakultät eine Erziehungswissenschaftliche Abteilung für Lehrerbildung geschaffen. Im Fall von Vaertings Berufung forderte Greil zwar Gutachten zur Prüfung der wissenschaftlichen Qualität

von Vaertings Arbeiten an, ließ der Philosophischen Fakultät jedoch keine Zeit, einen Gutachter zu stellen. Am 1. 10. 1923 beruft Greil Vaerting dann als neue Professorin und ignoriert damit die wissenschaftliche Autonomie der Fakultät.

Schon ein Jahr später, 1924, endete die Greil'sche Schulreform, da die Koalitionsregierung aus SPD und KPD per Reichsexekution abgesetzt und Max Greil im Februar 1924 als Volksbildungsminister entlassen wurde. Im Zuge dessen wurden Stimmen laut, auch die eingesetzten Professor:innen wieder abzusetzen und, genauer gesagt, Professorin Vaerting zu entlassen. Letzteres führte zu teils öffentlichen Diskreditierungen, Einsprüchen des Senats und endete 1930 in einem Dienststrafverfahren durch den Rektor der Universität. Treiber der Kampagne gegen Vaerting war der Jenaer Zoologe Ludwig Plate, Referent der Kommission, die sich mit der wissenschaftlichen Eignung von Vaerting beschäftigte. Seine negative und z. T. offen aggressive Haltung gegenüber Vaertings wissenschaftlichen Leistungen tritt in einem Beitrag zum Sammelband „Geschlechtercharakter und Volkskraft“ (1930) aufs Deutlichste zutage. Neben der Beschuldigung des (Selbst)Plagiats und der Bezeichnung wissenschaftlicher Irrtümer sowie des Mangels an Engagement in Forschung und Lehre warf er ihr zudem vor, Kenntnisse über sexuelle Vorgänge zu besitzen, die einer Frau nicht ziemten. Er kommt zu dem Schluss, dass die „studierende Jugend [...] höchstens [aus ihren Arbeiten] lernen [kann], wie man *wissenschaftlich nicht* arbeiten soll. [...] Aber auch auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft finden sich in diesen Schriften maßlose oder geradezu absurde Urteile, z. B. über die Bewertung des Gedächtnisses, der fremden Sprachen und des Lehrerunterrichts an Mädchenschulen. Es berührt äußerst peinlich, dass sie überall sexuelle Empfindungen wittert und nicht davor zurückschreckt, unsere Lehrer, Ärzte, Richter und Geistlichen zu verdächtigen“ (ebd., S. 214, Hervorh. im Original). Dies alles, so schloss Plate, ließ sich „nur als Ausfluß eines fanatischen Hasses der Männer“ (ebd.) verstehen.

Schlussendlich endete der Konflikt mit Vaertings eigenem Gesuch um Beurlaubung, das sie wohl mit Blick auf eine kommende Entlassung im Rahmen des Inkrafttretens des „Gesetzes zur Wiederherstellung des

Berufsbeamtentums“ beim Ministerium einreichte. Berufungen aus Holland und den USA konnte Vaerting aufgrund des vom NS-Regime verhängten Reiseverbots nicht annehmen. Auch nach 1945 gelang Vaerting, trotz eigener Bemühungen, der Weg zurück an eine Universität nicht mehr. Wissenschaftlich tätig blieb sie weiterhin mit Arbeiten, die eine soziologische und politische Richtung annahmen. So gab sie 1953 bis 1971 die kaum wahrgenommene „Zeitschrift für Staatssoziologie“ heraus. Um ihre Arbeiten institutionell zu verankern, plante sie 1946 ein „Forschungsinstitut für Staatssoziologie“, das sich jedoch, soweit der Forschungsstand (Naumann, 2001; Wobbe, 1994), nicht verwirklichen ließ.

3. Pädagogik und Macht

Ihre Erfahrungen als Frau im damaligen Wissenschaftsbetrieb lassen den Umstand als wenig überraschend erscheinen, dass sich Vaertings Interesse an Strukturen und Mechanismen von Macht und Herrschaft zuerst im Rahmen von Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis (1921, 1923) entfaltete. In den beiden späteren Monografien von 1928 und 1929 weitete sie das Untersuchungsfeldes auf weitere Herrschaftsverhältnisse aus, nämlich solche zwischen „Ständen“, „Lebensaltern“, „Rassen“ und „Völkern“⁸. Neben dem „Geschlecht“ waren nun insgesamt fünf „Machtkreise“ benannt, die sich in ihren Auswirkungen mehrfach überlagern konnten. Der grundlegende Mechanismus dabei war immer die künstliche Differenzbildung. Diese konnte sich auf das Äußere (z.B. Kleidung, räumliche und institutionelle Segregation), wie das Innere (v. a. Zuschreibung intellektueller Fähigkeiten und charakterlicher Eigenschaften) von Personen und Gruppen beziehen. In sämtlichen Fällen geschehe, so Vaerting, die Herstellung von Differenz immer über drei „Machtfaktoren“, (wirtschaftlichen) Besitz, die Zuschreibung geistiger Qualitäten sowie staatliche institutionelle Machtkonstellationen, die zur Institutionalisierung entsprechender

8 Im Zusammenhang mit den letzten beiden Begriffen behandelt sie auch die Rassen gegen People of Color sowie den Antisemitismus.

Normen und Prozesse (im Bildungssystem beispielsweise durch Gliederung in Leistungstypen oder Zugangsbeschränkungen) beitragen (vgl. Vaerting, 1928). Vaerting hatte bereits im Zusammenhang mit der Neubegründung der Geschlechterpsychologie auf die zentrale Funktion hingewiesen, die der (differentiellen) Psychologie hinsichtlich der Produktion von Differenzwissen zukam. Auch diese bedurfte deshalb, wie die Anthropologie, Geschichte, Rechtswissenschaft und Pädagogik, einer machtsociologischen Fundierung (vgl. Vaerting, 1928, S. 3).⁹ Beides, die Soziologie und eine wissenschaftstheoretisch- und -methodisch sowie machtsociologisch reflektierte Psychologie, erachtete sie als unentbehrliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Dies galt für die Soziologie auch deshalb, weil – Robert Seidel zitierend – Erziehungsziele gesellschaftlich bedingt und somit wandelbar seien (vgl. Vaerting, 1928, S. 163). Für ihre Gegenwart und solange jene Voraussetzungen einer machtsociologischen Kritik nicht vollkommen erfüllt waren, war für Vaerting auch die Erziehungswissenschaft eine Agentin der Differenzproduktion und damit von Herrschaft. Wie sich zeigen wird, fasste Vaerting die Verflechtung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik mit Macht und Herrschaft als ein komplexes Phänomen: Als Komplizin im Prozess der Differenzproduktion tritt die Erziehungswissenschaft als Herrschaftswissen auf, wobei das pädagogische Praxisfeld, in welchem dieses zur Wirkung gelangt, selber ein von machtförmigen Akteurskonstellationen durchsetztes Machtfeld darstellt. Schließlich ist Bildung Macht, nicht nur im Besitz einzelner Individuen, sondern von Gruppen, die diese zur Stärkung ihrer Herrschaftsposition ausnutzen (vgl. Vaerting, 1929, S. 21). Denn „[d]ie Masse, welche die Vorherrschaft hat, bestimmt auch die Schule und zwar nach Maßgabe ihrer Macht. Die Massen aber, welche bei uns die Vorherrschaft hatten und noch haben, sind die höchsten Schichten, die Männer und das Alter. [...] sie haben die Bildung des Geistes und die

9 Vaerting beansprucht für sich durchaus, Begründerin einer eigenen Machtsoziologie zu sein, wie sie unter dem Aspekt der Massenherrschaften bislang – sie weist u. a. auf F. Tönnies, M. Weber und A. Vierkand – nicht existiert habe (Vaerting, 1928, S. 3).

Erziehung des Charakters zu Machtfaktoren gemacht, zu Stützen ihrer Herrschaft“ (Vaerting, 1929, S. 2).

3.1 Bildung und Erziehung als Machtfaktoren

Wie bereits angeführt, unterscheidet Vaerting grob drei Machtfaktoren, die sich übersetzen lassen in den wirtschaftlich-materiellen Machtfaktor, den geistig(-kulturellen) Machtfaktor und den politisch-institutionellen Machtfaktor. Hier interessiert zunächst der geistige Machtfaktor, worunter Vaerting die Bildung des Geistes, die Erziehung des Willens und die Herrschaftstradition fasst. Wie bei den drei Machtfaktoren untereinander gilt auch zwischen diesen Aspekten, dass sie sich oftmals gegenseitig bedingen und ineinander überführen lassen.¹⁰ Die Herrschaftstradition sei deshalb „eine so große Macht, weil sie das ganze geistige Leben sowohl wie die soziologische Struktur in ihrem Sinn durchsetzt“ (Vaerting, 1928, S. 15). Folgt man ihren weiteren Ausführungen, so handelt es sich dabei um einen Autoritätsglauben, der jedoch das Ergebnis spezifischer „Macht-Wissenskomplexe“¹¹ ist: Die Herrschaftstradition reiche bis „in die letzte Zelle des Gesellschaftskörpers“, mache „Herrschende und Beherrschte blind für Ungerechtigkeiten der Uebermacht“ und lasse „Ungerechtigkeit als höchste Gerechtigkeit erscheinen, Subjektivität der Herrschenden als höchste Objektivität“ (Vaerting, 1928, S. 15). So lässt das psychologische und erziehungswissenschaftliche Wissen, auf denen Begabungstests basieren, die Zuteilung von Schüler:innen zu Schultypen und damit zu Bildungskarrieren als objektiv und gerecht erscheinen. Doch Vaerting setzt dem entgegen, dass „[n]icht die Begabten“ aufsteigen, sondern die Aufgestiegenen werden begabt genannt“ (Vaerting, 1928, S. 211).

10 Bezüglich der Machtfaktoren, deren gegenseitige Bedingtheit und Transformierbarkeit zeigen sich durchaus Übereinstimmungen zu P. Bourdieus Kapitalsorten (vgl. Bourdieu, 1992).

11 Foucault (1994) fasst dieses Verhältnis u. a. in der Aussage, „daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (S. 39).

Mit dieser Feststellung konterkariert sie gängige Slogans der Zeit wie „freie Bahn dem Tüchtigen“ (vgl. Otto, 2021; Schregel, 2021), die eine Demokratisierung der Bildungszugänge und Ausschöpfung von Begabungsreserven auf der Basis von (vermeintlich) objektiven Intelligenz- und Schulleistungstests versprachen.

Was auf diese Weise als Bildung oder Intelligenz definiert wurde, bedeutete für Vaerting nicht nur Macht im Sinn sozialer Aufstiegsmöglichkeiten für das Individuum, dem deren Besitz zugesprochen wurde; vielmehr sah sie darin ein Instrument des Machterhalts ganzer (antagonistischer) Gruppen, in ihrer Zeit konkret der weißen männlichen Oberschicht. Gab es also Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu Unterricht und Bildung (politisch-institutioneller Machtfaktor) zu monieren, ging ihre Kritik wissenssoziologisch gleichsam tiefer, indem sie auf dem Legitimationswissen inhärente Herrschaftsinteressen verwies (vgl. Vaerting, 1923, 1928).

Das so genannte Differenzprinzip, wie es sich im Zusammenhang mit der Neubegründung der Geschlechterpsychologie bereits angedeutet hatte, erweist sich in Vaertings Machtsoziologie nun als universelles Prinzip. Durch Reifikation werden den unterworfenen Gruppen von den Herrschenden gewisse Merkmale gerade auch geistiger Art zugeschrieben, um auf diese Weise Machtkonstellationen zu rechtfertigen. Dass es sich dabei nicht um angeborene Unterschiede handle, ließ sich für Vaerting daran ablesen, dass den Beherrschten immer dieselben Qualitäten – geringere Intelligenz, Produktivität oder Originalität, dafür stärkere Emotionalität, Willensschwäche etc. – attestiert wurden, unabhängig vom „Machtkreis“, d. h. davon, ob es sich um Frauen, People of Color, Angehörige der Unterschicht oder die Jugend handelte (Vaerting, 1928, S. 178).

Hatte sich Vaerting in ihrer Neubegründung der Geschlechterpsychologie vornehmlich mit dem Machtkreis Geschlecht beschäftigt – und u. a. für Koedukation plädiert –, tritt in ihren pädagogischen Überlegungen nun der Machtkreis des Lebensalters in den Vordergrund. Gesellschaftlich zeigte sich die Unterdrückung der Jungen durch die Alten gemäß Vaerting in einer umfänglichen Entmündigung, der Verweigerung von Besitz- und Partizipationsrechten. Doch auch die Existenz

und Gestalt einer Kinder- und Jugendpsychologie spiegelten die Herrschaftsinteressen zwischen den Generationen wider. So manifestieren sich die Übermacht des Alters in „Minderwertigkeitssuggestionen“ der pädagogischen Psychologie gegenüber den Heranwachsenden. Analog zum Geschlechter-Bias in der Geschlechterpsychologie spricht Vaerting von einer „großen Fehlerquelle“ der bisherigen Jugendpsychologie, da sie glaube „Eigentümlichkeiten festzustellen, welche dem Jugendalter als solchem eignen. Das aber ist ein Irrtum. [...] Die Jugendpsychologie von heute ist nicht die Psychologie der Jugend an sich, sondern die Psychologie der Jugend, wie sie für ihre heutige Machtlage charakteristisch ist“ (Vaerting, 1929, S. 240).

Der Machtkreis der Lebensalter sollte v. a. mit Bezug auf die „Erziehung des Willens“, die neben der Bildung des Geistes ein weiterer wichtiger Machtfaktor geistiger Art bildete, an Relevanz gewinnen.¹² Altersherrschaft, die in enger Verbindung mit dem Machtfaktor der Herrschaftstradition steht, manifestiert sich in der Gestaltung der Schule als Lernschule mit Schwerpunkt auf dem Auswendiglernen, aber auch auf dem Schönschreibunterricht als besonderem Dressurmittel, in einer spezifischen Gehorsamserziehung, verbunden mit körperlichen Strafmitteln,¹³ in der Vermittlung eines starken Autoritätsglaubens und schließlich einer Stoffauswahl, die mehr auf Gesinnungsbildung denn die Vermittlung objektiven Wissens zielt (vgl. ebd., S. 21 ff.).

Wie hinsichtlich der anderen Machtkreise und Machtfaktoren unterlegt Vaerting auch hier ihre Thesen mit zahlreichen Beispielen von Alters- und Jugendherrschaft aus Vergangenheit und Gegenwart

12 Indem Vaerting den Willen als Machtfaktor bezeichnet, verweist sie auf entsprechende Arbeiten von M. Weber, dem sie allerdings vorwirft, im Gegensatz zu ihrer Machtsoziologie eine rein individualistische Perspektive vertreten zu haben (vgl. Vaerting, 1928, S. 51).

13 Damit sind pädagogische Disziplinierungstechniken genannt, die auch in Foucaults (1994) späterer Theoretisierung der Disziplinarmacht exemplarisch sind. Eine weitere Übereinstimmung der Machtanalysen von Vaerting und Foucault bezieht sich auf die Verflechtung von Macht und Wissen, wenngleich erstere die beiden Begriffe bzw. Konzepte nicht explizit ins Verhältnis zueinander setzt und Macht lediglich negativ als Mittel der Repression betrachtet.

unterschiedlicher Kulturen und Völker. Als Vertreter der ersteren verweist sie u. a. auf Platon (vgl. Vaerting, 1928). Ein Indiz für die Unterdrückung der Jungen durch die Alten in verschiedenen historischen Phasen sah sie interessanterweise im Aufkommen von ästhetisierenden Kinderdarstellungen. Ein vergleichbares Phänomen stellte in ihren Augen die zeitgenössische Verehrung der Jugend dar, wie sie im Jugendstil ihren Ausdruck fand. Gleiches stellt Vaerting auch für den verobjektivierenden Umgang mit Weiblichkeit fest, indem sie auf die gegenwärtige Vorliebe für Frauensujets in der bildenden Kunst verweist (vgl. Vaerting, 1928, S. 34). Wie in Bezug auf die Beherrschung und Unterdrückung der Frau durch den Mann meinte Vaerting allerdings auch in Bezug auf die Herrschaft des Alters über die Jugend Tendenzen in Richtung einer Gleichberechtigung erkennen zu können. Als Beleg für die Veränderungen im Generationenverhältnis führt sie die zeitgenössischen pädagogischen Reformbestrebungen und insbesondere die Jugendbewegung an.

Die Vorherrschaft der ‚alten Oberschichtsmänner‘ war gemäß Vaerting an keiner anderen Bildungsinstitution so stark ausgeprägt und immun gegen Gleichheitsbewegungen wie an der Universität. Man kommt nicht umhin anzunehmen, dass Vaertings eigene akademische Erfahrungen dieses Urteil mitbestimmten (vgl. Kap. 2). Ablehnung kam ihr nicht nur in ihrer Eigenschaft als Frau entgegen, sondern auch durch die Neuheit ihrer Thesen, die so gar nicht dem Mainstream pädagogisch-wissenschaftlicher Methodik und Theoriebildung entsprach. Vaerting kommt denn auch zu dem Schluss, dass sich Universitäten feindlich gegenüber dem Neuen verhielten, und zwar mit der Begründung, die Studierenden vor ungesichertem Wissen schützen zu wollen. Sie selber sieht darin einen Vorwand. Denn im Gegensatz zum Ausschluss noch nicht gesicherten Wissens sei es nicht unüblich, dass Dozenten altes, nicht mehr als gesichert geltendes Wissen vorträgen (vgl. Vaerting, 1929, S. 234). In Abgrenzung zu diesem Traditionalismus erkennt sie in der Vermittlung kritischen Urteilsvermögens gegenüber neuem wie überliefertem Wissen sowie in der Entwicklung der Fähigkeit zu selbstständiger Forschung und Wissensproduktion die Hauptaufgabe universitärer Bildung (vgl. ebd., S. 235).

Mit Bezug auf Schulpädagogik und Erziehungslehren sah Vaerting ihre Gegenwart geprägt von starken Polarisierungen vor dem Hintergrund sich gegenüberstehender alter, überlieferter pädagogischer Prinzipien und neuer Ansätze, die auf der Gleichberechtigung zwischen den Generationen, damit zwischen Erziehenden und zu Erziehenden (sowie Geschlechtern und sozialen Klassen) aufbauten (vgl. Vaerting, 1929, S. 93). Damit beschreibt sie die damalige Reformpädagogik als Produkt der pädagogischen Gleichberechtigungsbewegung. In diesem Zusammenhang beschäftigten sie in erster Linie das Problem der Charaktererziehung und die Debatten um eine Neugestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei sie sich u. a. mit den Ideen von J. Dewey, S. Hall, P. Geheeb, S. Bernfeld, P. Natorp, E. Stein und T. Litt auseinandersetzte.

3.2 Macht und Missbrauch in der pädagogischen Beziehung

Vaertings besonderes Interesse an der Frage der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie der Willens- bzw. Charaktererziehung¹⁴ manifestierte sich 1931 in einem eigens diesen Problemstellungen gewidmeten Buch mit dem Titel „Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung“. Damit griff sie zentrale Themen des damaligen Reformpädagogikdiskurses auf. In den Vorstellungen einer radikalen Neugestaltung von Schule, Unterricht und Erziehung war die Forderung nach einem kameradschaftlichen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling omnipräsent. Insbesondere in der Landerziehungsheimpädagogik standen entsprechende Ideen in enger Verbindung mit Konzepten der Gemeinschaftserziehung und von ‚erziehendem Unterricht‘ (vgl. Lietz, 1897/1997; Wyneken, 1914). Die Auseinandersetzung mit dem Erzieher-Zögling-Verhältnis war auch wesentlich für die Theoriebildung innerhalb der akademischen Erziehungswissenschaft. Die damals vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik sah in dem spezifischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling bekanntlich

14 Zur Willenserziehung als prominentem Thema im deutschen Modernisierungsdiskurs um 1900 vgl. Cowan (2008).

ein Grundelement der Begründung der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. Herman Nohl erkannte in dieser „Bildungsgemeinschaft“, gefasst als „leidenschaftliche[s] Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“, „die Grundlage der Erziehung“ (Nohl, 1935/1988, S. 169). Jenes Verhältnis basiere auf einer „instinktiven Grundlage“, ähnlich wie die Kind-Eltern- oder die geschlechtliche Liebesbeziehung, wenngleich in Abgrenzung zu jenen Formen eben als spezifisch pädagogisches Verhältnis (ebd.). Die „Bildungsgemeinschaft“ war für Nohl insofern eine totale, als es sich im Idealfall um eine „Lebensgemeinschaft“ und gar „Liebesgemeinschaft“ handelte (S. 174f.).

Anders als Nohl und andere namhafte Autoren der Zeit ging Vaerting in ihrer Untersuchung nicht von einem Ideal der Erzieherpersönlichkeit aus, sondern von einer Vielfalt unterschiedlicher Formen der Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen. Und v. a. reflektiert Vaerting das Lehrer-Schüler-Verhältnis nun explizit als ein Machtverhältnis, dessen Ausgestaltung sie als fundamental für die Charakterbildung des zu Erziehenden bezeichnete. Hinsichtlich der Charaktererziehung statuiert sie zwei gegensätzliche Grundprinzipien, nämlich auf der einen Seite das Sozialideal der Gemeinschaft und auf der anderen Seite die Autonomie als Individual- oder Persönlichkeitsideal (Vaerting, 1931, S. 3). Ausgehend davon könne sich die Beziehung auf dreierlei Weisen gestalten: hierarchisch oder im Sinn des Miteinanders oder mit dem Lehrer in der Rolle des Führers. Sieht sie im machtfreien Miteinander auf der Grundlage der Gegenseitigkeit das Ideal, so richtet sich ihre Kritik v. a. gegen die erste Form der Beziehung, für sie ein reines Machtverhältnis, das sich in einer autoritären Gehorsamserziehung erschöpfte. Doch auch dem Führertum begegnet sie mit Skepsis und erkennt darin ein Phänomen der „Übergangszeit“ von der Altersherrschaft zur Gleichberechtigung (Vaerting, 1929, S. 154). Das Führerideal stand in Reformkreisen und der Jugendbewegung hoch im Kurs. Die Überordnung des Führers fand ihre Legitimität in dessen persönlichen Eigenschaften, wobei die Unterordnung eine freiwillige sein sollte. Gleichwohl handelt es sich für Vaerting eindeutig um ein Macht- und Herrschaftsverhältnis, womit sie diese Beziehungsform abweist. Dies

gilt auch für den Typus des „kameradschaftlichen Führers“, v. a. aber für den „suggestiven Führer“. Als Beispiel dafür führt sie G. Wyneken an, Leitfigur der Jugendbewegung sowie Landerziehungsheimgründer und -leiter. Damit wird klar, dass Vaerting auch der Gleichstellung suggerierenden Rede vom Lehrer als Kamerad und Freund, wie sie häufig anzutreffen war, kritisch gegenüberstand. Treffend bemerkt sie, dass Kameradschaft und noch mehr Freundschaft dyadisch angelegt seien, womit ihnen ein exklusiver Charakter zukommt. Beide Beziehungsformen seien „nicht frei von Machtelementen“ (Vaerting, 1931, S. 49) im Sinn von Ein- und Ausschließungsmechanismen und wirkten somit störend auf den Sozialverband der Klasse.

Eine gesonderte Behandlung finden bei Vaerting als pädagogisch ausgegebene erotisch-sexuelle Beziehungen. Wie bei der Freundschaft und Kameradschaft handle es sich um „Sonderbeziehungen“, die einzelne Schüler:innen des Klassenkollektivs bevorzugen. Sie seien deshalb „für die Charakterentwicklung im allgemeinen und die sexuelle Entwicklung im besonderen zumeist sehr nachteilig“ (S. 95). Wie sich die damalige Pädagogik gegenüber körperlicher Nähe und freundschaftlicher Vertraulichkeit zwischen Erzieher und Zögling verhielten, prüft sie anhand der Positionen von E. Spranger, Th. Litt, A. Fischer, R. Lochner, H. Lietz, P. Geheeb, G. Kerschensteiner und S. Kawerau. Im Gegensatz zu Wyneken schätzte sie P. Geheeb als Pädagogen sehr. Sie stand nicht nur mit ihm in persönlichem Austausch, sondern widmete diesem noch 1960 eine Hommage zum 90. Geburtstag (vgl. Kraul, 1997; Wobbe, 1992). Schließlich sah Vaerting in der Odenwaldschule Geheeb den einzigen Ort, in dem das Ideal völliger Gleichberechtigung von Lehrern und Schülern damals Verwirklichung fand (vgl. Vaerting, 1929, S. 117). Wyneken hatte wegen Anklage des sexuellen Missbrauchs von Schülern der Freien Schulgemeinde Wickersdorf vor Gericht gestanden (vgl. Dudek, 2020; Oelkers, 2013). In der im Zuge dessen verfassten Rechtfertigungsschrift „Eros“ (1921) diente ihm das antike Konzept des „pädagogischen Eros“ in der Ausführung Platons im „Symposion“ als Referenz u.a. für die geistig-kulturelle Aufwertung der homoerotischen „Liebe zum Knaben“ gegenüber heterosexuellen Beziehungen (vgl. Wyneken, 1921, S. 46).

Im Gegensatz zu vielen der damaligen akademischen Wortführern und prominenten Praktikern und Schulgründern, die einer unreflektierten Überhöhung des „pädagogischen Bezugs“ anhängen, hat Vaerting bereits früh auf die inhärenten Gefahren des Missbrauchs gewarnt. In Abgrenzung zu Ausformulierungen, die der pädagogisch-erotischen Verbindung zwischen Erzieher und Zögling einen charaktererzieherischen Wert zumaßen, verwies sie konsequent auf deren Machtförigkeit. „[D]aß manche Erzieher stark zu körperlicher Annäherung neigen“, geschehe häufig, „um unbewusst unter dem Deckmantel der Pädagogik ihren persönlichen Neigungen folgen zu können“, und führe beim Schüler zu sexuellen Fehlentwicklungen „wie Frühreife, Reizbarkeit, ja Inversion“ (Vaerting, 1931, S. 99). Für Vaerting waren gleichgeschlechtliche Liebe und Erotik ein „Durchgangsstadium der Pubertät“, das sich auch im Schwärmen von Schülerinnen für ihre Lehrerinnen zeigen konnte (ebd.). Tatsächlich sah sie in der Homosexualität im Übrigen eine pathologische Erscheinung.

Einen ähnlichen Verdacht formulierte auch Nohl, wenn er bezüglich des pädagogischen Eros meinte, dass sich dahinter „leider sehr oft maskierte Sexualerscheinungen“ verbergen würden (S. 170). Dennoch bleibt Nohls Problematisierung der Ambivalenz von Zugewandtheit und Nähe im Spannungsfeld von Autonomie und Liebe eine graduelle, die es ihm immer noch erlaubte, Wyneken neben Sokrates und Herbart als Vertreter einer ‚erotischen Pädagogik‘ in die Reihe der „großen Pädagogen“ zu stellen (Nohl, 1935/1988, S. 169).

Blickt man auf die Platon-Rezeption und den Diskurs um den pädagogischen Eros zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Gaus, 2011), so wird deutlich, dass die Involvierten und Beobachter sehr wohl um die Anfälligkeit jenes hehren Ideals einer Bildungsgemeinschaft für Ideologien und Missbrauch wussten.¹⁵ Dies hätte den Schluss nahelegen müssen, dass sich das Eros-Konzept schlecht als Zugang zum Erzieher-Zögling-Verhältnis eignet (vgl. Prange, 2013). Vor diesem Hintergrund

15 Die Warnung vor missbräuchlichen Bezugnahmen auf den Platonischen pädagogischen Eros bei gleichzeitiger Aneignung findet sich neben Nohl auch bei anderen ‚Kulturpädagogern‘, etwa Eduard Spranger (1919/1925; 1958).

erweist sich Vaertings machtanalytische Perspektive, die sich zudem nicht einseitig auf die Beziehung zwischen männlichen Akteuren (Erziehern/Lehrern und zu Erziehenden/Schülern), sondern in gleicher Weise auf die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen sowie Lehrern als deutlich anschlussfähiger gegenüber aktuellen wissenschaftlichen Zugängen zu Phänomenen von sexuellem Missbrauch und psychischer Gewalt.

4. Fazit

Im Gegensatz zu ihrem Beitrag zu einer machtsociologischen Analyse von Geschlechterdifferenzen fand Mathilde Vaertings Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen bislang kaum Beachtung. In ihrer Dekonstruktion der männlich dominierten Geschichtsschreibung in „Die weibliche Eigenart im Männerstaat und männliche Eigenart im Frauenstaat“ (1921) kommt sie zu dem Ergebnis, dass in Zeiten der Männerherrschaft historische Spuren von Frauenherrschaft systematisch unterdrückt werden (S. 146). „Durch diese Methode“, so schließt sie zwei Jahre später im zweiten Band der Neubegegründung *Geschlechterpsychologie*, werde „die geistig originale Frau traditionslos gemacht“ (1923, S. 235), was wiederum ganz im Sinn der Tendenz der Männerherrschaft sei, auch in der Gegenwart Leistungen der Frau möglichst herabzusetzen (ebd., S. 233). Dieser Zusammenhang ist durchaus in Betracht zu ziehen, wenn es darum geht, Gründe für die mangelnde Anerkennung und Rezeption von Vaertings Arbeiten zu finden. Jenseits des Faktors Geschlechts würde eine umfassendere, tiefer gehende Analyse mit Bestimmtheit weitere Umstände ans Licht bringen, die jenen Sachverhalt mit erklären können. Sie sind nicht zuletzt in den wissenschafts- und professionspolitischen Konstellationen der Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft zu suchen, die, und hier wäre wieder der Anschluss an Vaertings eigene Analysen zu finden, von machtförmigen Strategien des Ein- und Ausschlusses begleitet war. Wissenschaftliche Wahrheiten, so lässt sich daraus schließen, sind insoweit kontingent, als ihre Durchschlagskraft davon abhängt, ob sie ein Umfeld finden, das andere wissenschaftliche Zugänge und Theorien institutionell und politisch zurückweist (vgl. Tenorth, 1989).

Für die an sich gut erforschte Phase der Etablierung der Erziehungswissenschaft bzw. ‚Pädagogik‘ als eigenständige Disziplin und das sich nach dem Zweiten Weltkrieg konstituierende disziplinäre Selbstverständnis bietet die Auseinandersetzung mit ‚Außenseiter:innen‘, wie Mathilde Vaerting eine war, durchaus neue Perspektiven, die die Fragen der Wissenschaftspolitik und dabei die Rolle von Macht im Prozess der Anerkennung oder Abweisung wissenschaftlicher Wahrheiten gebührend berücksichtigen. Entsprechende metatheoretische Einsichten waren bereits in den wissenschaftstheoretischen und -soziologischen Prämissen Vaertings sowie ihrer methodologischen Kritik am Zustandekommen empirischer ‚Tatsachen‘ angelegt. So kritisierte Vaerting (1923) die zeitgenössische empirisch-psychologische und -pädagogische Forschung hinsichtlich Anlage und Durchführung wie Dateninterpretation und monierte herrschaftsbedingte Verzerrungen aufgrund von Differenz- und Inferioritätsannahmen hinsichtlich des weiblichen Geschlechts.

Das Beispiel Mathilde Vaerting erweist sich auch deshalb besonders instruktiv, weil sie sich einer Zuordnung zu den die gängigen, die Historiografie bestimmenden ‚Lagern‘ widersetzt, was ihr wohl auch zum Verhängnis wurde. Ihre Thesen wurden in der pädagogischen Fachwelt denn auch weitestgehend ignoriert. Lediglich bei Herman Nohl findet sich eine positive Erwähnung Vaertings und eine Würdigung ihrer Kritik am erziehungswissenschaftlichen Geschlechter-Bias (Nohl, 1938/1970, S. 129, 131) – jedoch ohne daraus Konsequenzen für die eigene Theoriebildung zu ziehen.¹⁶ Auch wenn ihr Konstrukt der „Sexualkomponente“¹⁷, wie sie es 1923 entwickelt hat, um den Einfluss

16 Vaerting nahm nach dem Zweiten Weltkrieg im Zusammenhang mit ihrem Bemühen um eine Professur für Erziehungswissenschaft mit Nohl und Spranger Kontakt auf (vgl. Kraul, 2000; Wobbe, 1994).

17 Vaerting bezeichnet damit die Wirksamkeit des Faktors Geschlecht in der Interaktion von Männern und Frauen, sei dies in experimentellen Versuchsanordnungen zur Erkenntnisgewinnung oder im Schulzimmer: „Die männliche Psyche reagiert auf den Mann ganz anders wie auf das Weib, und die weibliche Psyche reagiert ebenso auf beide Geschlechter verschieden. Dem eigenen Geschlecht zeigt die Seele sich von ihrer sexuell neutralen Seite, dem anderen von ihrer geschlechtsbeton-

des Geschlechts (im Sinn einer „sexuellen Influenz“) in der empirischen Forschung und pädagogischen Praxis zu erklären, nicht zu überzeugen vermag, manche theoretischen Verallgemeinerungen nicht stichhaltig sind und ihr Umgang mit Daten und Fakten mitunter als eklektisch bzw. tendenziös zu bezeichnen ist,¹⁸ beinhaltet ihr Sicht auf das Zustandekommen von „wissenschaftlichen Tatsachen“ (Fleck, 1980) einen durchaus zukunftsweisenden Paradigmenwechsel von nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch politischer Tragweite.

In ihren Untersuchungen zur Massenherrschaft dehnte sie ihre differenztheoretisch basierten Machtanalysen auf das gesamte Feld der Pädagogik aus und gelangte so u. a. zu einer herrschaftskritischen Reflexion von Lehrer-Schüler-Verhältnissen, die gerade vor dem Hintergrund jüngerer Debatten um sexuellen Missbrauch und psychische Gewalt in pädagogischen Beziehungen beachtenswert ist.

Bibliografie

Quellen

- LIETZ, Hermann, 1997. *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?* Heinsberg: Dieck.
- NOHL, Herman, 1938/1970. *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde.* Frankfurt a.M.: Verlag Gerhard Schulte-Blumke.
- NOHL, Herman, 1935/1982. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* Frankfurt a.M.: Klostermann.

ten. Sobald deshalb Personen verschiedenen Geschlechts in geistige Berührung kommen, ist mit der Möglichkeit einer sexuellen Influenz zu rechnen“ (Vaerting, 1923, S. VII f.).

- 18 Dies betrifft v. a. ihre vorwiegend auf Sekundärliteratur basierenden Analysen und historischen Rekonstruktionen (vgl. Vaerting, 1921). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Vaerting und anderen Frauen in der Wissenschaft abgesehen von Bibliotheken meist schlichtweg der Zugang zu wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen fehlte (vgl. Leng, 2015).

- PLATE, Ludwig, 1930. Feminismus unter dem Deckmantel der Wissenschaft. In: EBERHARD, Erhard F. W. (Hrsg.). *Geschlechtscharakter und Volkskraft. Grundprobleme des Feminismus*. Darmstadt/Leipzig, S. 196–215.
- SPRANGER, Eduard, 1919. Eros. In: SPRANGER, Eduard. *Kultur und Erziehung*. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 256–269.
- SPRANGER, Eduard, 1965. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- VAERTING, Mathilde, 1921. *Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat*. Karlsruhe: Braun.
- VAERTING, Mathilde, 1921. *Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. I. Band: Die weibliche Eigenart im Männerstaat und die männliche Eigenart im Frauenstaat*. Berlin: Frauenselbstverlag.
- VAERTING, Mathilde, 1923. *Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie*. Karlsruhe: Braun.
- VAERTING, Mathilde, 1928. *Die Macht der Massen*. Berlin: Pfeiffer.
- VAERTING, Mathilde, 1929. *Die Macht der Massen in der Erziehung*. Berlin: Pfeiffer.
- VAERTING, Mathilde, 1931. *Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung*. Leipzig: Barth.
- VAERTING, Mathilde, 1960. Pädagogik im machtfreien Raum. Paul Gehheb zum 90. Geburtstag. *Zeitschrift für Staatssoziologie*, Vol. 7, H. 3, S. 17–19.
- WYNEKEN, Gustav, 1914. *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet*. Leipzig: Matthes.
- WYNEKEN, Gustav, 1921. *Eros*. Lauenburg: Adolf Saal Verlag.

Literatur

- ABELE, Andrea E., NEUNZERT, Helmut & TOBIES, Renate, 2004. *Traumjob Mathematik. Berufswege von Frauen und Männern in der Mathematik*. Basel: Springer.
- BOLLOUGH, Vern L., 1996. Presidential Plenary: Our Feminist Foremothers. *Journal of Sex Research*, Nr. 33, H. 2, S. 91–98.
- BORST, Eva, 2013. Mathilde Vaerting (1884–1977). „Die Macht ist die Todfeindin der Freiheit“: Machsoziologische Perspektiven auf pädagogisches Handeln. In: KLUGE, Sven & BORST, Eva (Hrsg.). *Verdrängte Klassikerinnen der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 160–177. ISBN 9783834012586.
- BOURDIEU, Pierre, 1992. *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Ders. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- COWAN, Michael, 2008. *Cult of the Will. Nervousness and German Modernity*. University Park: Pennsylvania State University Press. ISBN 978-0-271-05873-3.

- DAVIES, Peter, 2010. *Myth, Matriarchy and Modernity: Johann Jakob Bachofen in German Culture. 1860–1945*. Berlin, New York: De Gruyter. ISBN 9783110227086.
- DUDEK, Peter, 2020. „*Körpermissbrauch und Seelenschändung*“. *Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3-7815-2345-4.
- FLECK, Ludwig, 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel, 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GAUS, Detlef, 2011. Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen. In: DRIESCHNER, Elmar & GAUS, Detlef (Hrsg.). *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–74. ISBN 978-3-531-17927-8.
- GREGOR, Joris A., SCHULZ, Peter & SCHWAB, Janos, 2020. Geschlechtlichkeit. In: ROSA, Hartmut & OBERTHÜR, Jörg et al. (Hrsg.). *Gesellschaftstheorie*. München: UVK, S. 89–123. ISBN 9783825252441.
- JÄHNERT, Gabriele, LEHNERT, Elke, LUND, Hannah & REINSCH, Heide, 2001. Der Frauengeschichte an der HU auf der Spur mit der Datenbank ADA des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung. In: *Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung* (Hrsg.). *Bulletin-Texte 23*. Humboldt-Universität zu Berlin, S. 87–92. ISSN 0947-6822.
- JOHN, Jürgen & STUTZ, Rüdiger, 2009. Die Jenaer Universität 1918–1945. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hrsg.). *Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995*. Köln u. a.: Böhlau Verlag, S. 270–587. ISBN 9783412202484.
- KOTTEBERNDS, Maria, KOTTEBERNDS, Franz & JÖHRING, Hans-Gerd, 2014. *Mathilde Vaerting und ihre Familie. Eine Hofgeschichte aus Messingen*. Schlotheim: Erdenberger. ISBN 9783000456848.
- KRAUL, Margret, 1987. Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 22, S. 475–489.
- KRAUL, Margret, 1999. Jenas erste Professorin: Mathilde Vaerting. Leben und Werk im Kreuzfeuer der Geschlechterproblematik. In: HORN, Gisela (Hrsg.). *Die Töchter der Alma mater Jenensis. Neunzig Jahre Frauenstudium an der Universität von Jena*. Rudolstadt, Jena: Hain, S. 91–112.
- KRAUL, Margret, 2004. Klassikerinnen. In: GLASER, Edith, KLIKA, Dorle & PRENGEL, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337–347.

- KRAUL, Margret, 2016. Mathilde Vaerting: Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. In: SALZBORN, Samuel (Hrsg.). *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–90. ISBN 9783658132125.
- LENG, Kirsten, 2015. The Personal is Scientific. Women, Gender, and the Production of Sexological Knowledge in Germany and Austria, 1900–1931. *History of Psychology*, Vol. 18, Nr. 3. S. 238–251. ISSN 1093-4510.
- MAYER, Christine, 2021. Historische Geschlechterforschung. In: KLUCHERT, Gerhard, GROPE, Carola, HORN, Klaus-Peter & CARUSO, Marcelo (Hrsg.). *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–102. ISBN 9783825255633.
- NAUMANN, Tine, 2001. Mathilde Vaerting – Stieftochter der Alma mater Jenensis. Ein ungeliebter Querkopf in der Saalestadt. In: HORN, Gisela (Hrsg.). *Entwurf und Wirklichkeit. Frauen in Jena 1900 bis 1933*. Rudolstadt: Hain Verlag, S. 245–266. ISBN 3-89807-022-0.
- OELKERS, Jürgen, 2013. Eros und Lichtgestalten. Die Gurus der Landerziehungsheime. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz (Hrsg.). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, S. 121–155. ISBN 978-3-258-07814-4.
- OELKERS, Jürgen, 2018. Ideologiekritik der Reformpädagogik. In: BARZ, Heiner (Hrsg.). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 43–54. ISBN 978-3-658-07490-6.
- OTTO, Anne, 2021. „Freie Bahn dem Tüchtigen“? Die Begabtenfrage im Ruhrgebiet nach dem Ersten Weltkrieg. In: DEMIRIZ, Sara-Marie, KELLERSHOHN, Jan & OTTO, Anne (Hrsg.). *Transformationsversprechen. Zur Geschichte von Bildung und Wissen in Montanregionen*. Essen: Klartext, S. 29–58. ISBN 978-3-8375-2231-0.
- PRANGE, Klaus, 2013. Liebe als Passion und Liebe als Aufgabe – mit Anmerkungen zum platonisch-pädagogischen Eros. In: STROBEL-EISELE, Gabriele & ROTH, Gabriele (Hrsg.). *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25–36. ISBN 978-3-17-022308-0.
- REH, Sabine (Hrsg.), BÜHLER, Patrick (Hrsg.), HOFMANN, Michèle (Hrsg.) & MOSER, Vera (Hrsg.), 2021. *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135–151. ISBN 978-3-7815-2458-3.
- SCHREGEL, Susann, 2021. „Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. In: REH, Sabine, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle & MOSER, Vera (Hrsg.). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–151. ISBN 978-3-7815-2458-3.

- SETZLER, Markus, 2005. Mathilde Vaerting (1884–1977). In: GRUNDER, Hans-Ulrich & ROI-FREY, Karin de la (Hrsg.). *Reformfrauen in der Schule. Ein Lesebuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 105–129. ISBN 9783896769749.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 1989. Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: ZEDLER, Peter & KÖNIG, Eckard (Hrsg.). *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 317–343.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2013. „Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen“. In: KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der Reformpädagogik. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 293–326. ISBN 9783631623961.
- WOBBE, Theresa, 1991. Ein Streit um die akademische Gelehrsamkeit: Die Berufung Mathilde Vaertings im politischen Konfliktfeld der Weimarer Republik. In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.). *Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor*, Nr. 8.
- WOBBE, Theresa, 1994. Mathilde Vaerting (1884–1977). „Es kommt alles auf den Unterschied an (...) der Unterschied ist Grundelement der Macht“. In: HAHN, Barbara (Hrsg.). *Frauen in den Kulturwissenschaften. Von Lou Andreas-Salomé bis Hannah Arendt*. München: Beck, S. 123–135.
- WOBBE, Theresa, 1998. Mathilde Vaerting (1884–1977). Die Macht des Unterschieds. In: HONEGGER, Claudia & WOBBE, Theresa (Hrsg.). *Frauen in der Soziologie. Neun Portraits*. München: Beck, S. 178–202.

Volksschullehrer-Wissen sammeln und verbreiten. Das Deutsche Schulmuseum bzw. die Deutsche Lehrerbücherei in Berlin 1876–1914

Monika Mattes^a

^a DIPF | Leibniz-Institut für
Bildungsforschung und
Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für
Bildungsgeschichtliche Forschung
m.mattes@dipf.de

Received 11 December 2022

Accepted 29 March 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-006

**Abstract Collecting and Disseminating
Knowledge of Elementary School Teachers.
The German School Museum or the Ger-
man Teachers' Library in Berlin 1876–1914**

The article examines the book collection of the German School Museum (since 1908 German Teachers' Library) on the one hand according to its 'content' and on the other hand according to its social and cultural functionality for the elementary school teachers organized in the Berlin Teachers' Association. How did the collections contribute to the socio-cultural self-assertion and professional identity of elementary school teachers in the

German Empire? How and with what profile was the German Teachers' Library able to establish itself as an actor in the field of pedagogical knowledge around 1900, i.e. in the years when the need for knowledge for the 'Volksschule' changed profoundly due to rapid social and economic-technological modernization?

Keywords book collection, teachers' library, teachers' association, pedagogical knowledge, German Empire

„Hier soll sich eine Centralstelle entwickeln, an welcher Lehr- und Unterrichtsmittel aus alter und neuer Zeit zur vergleichenden Kritik und Darstellung der verschiedenen Phasen, in welchen das Schulwesen bisher erschienen ist, zusammenströmen (Schulmuseum); hier soll dem Lehrer Gelegenheit geboten werden, unter der großen Fülle des vorhandenen Materials sich

das für den bestimmten Fall geeignete auszuwählen (Lehrmittel-Ausstellung) und in streitigen Fragen aus selteneren und umfangreicheren Quellschriften sich Rath's [sic] holen zu können (Bibliothek)“ (Was wir wollen, 1876, o.S.).

Mit diesen Worten beschrieb der Berliner Bezirkslehrerverband Anfang 1876 die von ihm unter dem Namen „Deutsches Schulmuseum“ frisch gegründete Einrichtung als einen Ort der Information und als Sammelstelle für aktuelle Lehrmittel und historische Materialien. Mit einer solchen Programmatik des pädagogisch-didaktischen und musealen Sammelns befand sich der Lehrerverein auf der Höhe der Zeit, hatte doch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine regelrechte, von der lokalen zur internationalen Ebene reichende Gründungswelle von Schulmuseen und Lehrmittelausstellungen eingesetzt (Fuchs, 2006). Die Berliner Museumsgründer stellten sich zunächst ein institutionelles Zusammenspiel von Bibliothek, Museum und Ausstellung vor; faktisch jedoch wurde vor allem der Buchbestand des Deutschen Schulmuseums intensiv ausgebaut, so dass der Lehrer und Schulpolitiker Johannes Tews 1907 gar von „eine[r] der bedeutendsten pädagogischen Bibliotheken der Welt“ sprach (Tews, 1907, S. 65). Wie und mit welchen Vorstellungen, Interessen und Resultaten setzte also eine kleine Gruppe von Berliner Volksschullehrern die ambitionierte Idee einer ebenso wissenschaftsorientierten wie bibliophilen Büchersammlung um?

Bücher sammelnde Volksschullehrer mögen durch ihre bildungsbürgerliche Anmutung auf den ersten Blick erstaunen, waren doch in Deutschland höheres und niederes Schulwesen besonders scharf voneinander abgegrenzt hinsichtlich Schulverwaltung und -aufsicht, Ausbildung, Lehrpersonal und Schülerklientel. Die Lehrkräfte der für die armen Bevölkerungsschichten zuständigen Elementarschulen waren bis zur Einführung staatlicher Lehrerseminare seit den 1820er Jahren nur notdürftig ausgebildet, und auch danach blieben Disziplinierung und Bildungsbegrenzung Kennzeichen staatlicher Volksschulpolitik. Mit seinem forschenden Interesse an den ‚pädagogischen Büchersammelern‘ in Berlin schließt der Beitrag indessen an jüngere Studien an, die

die Welt der Volksschule und ihrer Lehrer im 19. Jahrhundert als weniger gleichförmig und statisch beschreiben und für deren nichtgeradlinige Entwicklung die Elemente „partieller Modernisierung“ betonen (Kuhlemann, 1992, S. 86ff; Sauer, 1998; Kluchert, 1993; Tenorth, 2010). Hierzu gehört für Lehrervereine und Lehrerbüchereien etwa die relative Modernität städtischer Schullandschaften, die gerade im Fall des liberalen Schulklimas Berlin zu berücksichtigen ist (Uhlig, 1992; Kemnitz, 1999; Ritzi/Geißler, 2003).

Der folgende Beitrag möchte, ausgehend von der Metapher des Wissensspeichers Bibliothek, die Büchersammlung des Deutschen Schulmuseums und späteren Deutschen Lehrerbücherei einschließlich ihrer Organisatoren und Adressaten genauer in den Blick nehmen und fragt dabei sowohl nach ihrem ‚content‘ als auch ihrer sozialen und kulturellen Funktionalität für die im Berliner Lehrerverein organisierten (zunächst ausschließlich männlichen) Volksschullehrer. Wie trugen die Sammlungen zur sozial-kulturellen Selbstbehauptung und berufsständischen Identitätsbildung der Volksschullehrer im Kaiserreich bei? Inwiefern konnte sich die Lehrerbücherei als Akteur im pädagogischen Wissensfeld etablieren in den Jahren, als sich der Wissensbedarf für die Volksschule durch die rasche gesellschaftliche und wirtschaftlich-technologische Modernisierung tiefgreifend veränderte? Der Beitrag beginnt mit einigen kurzen Bemerkungen zu Gründungskontext und Entwicklung des Deutschen Schulmuseums, bevor er im zweiten Abschnitt genauer der Frage nachgeht, mit welcher Zielsetzung und sozialkulturellen Funktionszuschreibung der Berliner Lehrerverein seine Büchersammlung anlegte und entwickelte. Drittens schließlich werden Profil und Adressaten der Bibliothek erläutert und nach deren Positionierung auf dem Feld des Volksschullehrer-Wissens um 1900 gefragt.

Kontext und Entwicklung des Deutschen Schulmuseums und seiner Bibliothek

Der Museumsgründung der Berliner Volksschullehrer war 1874 eine Lern- und Lehrmittelausstellung vorausgegangen, die zwei Jahre später als Grundstock für das „Deutsche Schulmuseum“ übernommen wurde.

Beide Initiativen lassen sich zurückführen auf den schulpolitischen Reformkurs des liberalen Kultusministers Adalbert Falk (1872-1879) in Preußen, mit dem eine große Zahl neuer Lehrerseminare gegründet und ein Modernisierungsprogramm für die Volksschule aufgelegt wurde. Die „Allgemeine[n] Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden und Seminarwesen“ schrieben im größten deutschen Bundesstaat erstmals höhere Ansprüche an die Volksschulbildung gesetzlich fest (Allgemeine Bestimmungen, 1872). Deren Maßstab war nicht mehr die alte einklassige preußische Elementarschule, sondern die – sich erst langsam durchsetzende – mehrklassige Volksschule mit modernem Fachunterricht mit Religion, Deutsch, Rechnen, Zeichnen, Realien, Singen und Turnen. Dabei bekam der Unterricht in Realien (Erdkunde, Geschichte, Naturlehre bzw. Naturwissenschaften) ein stärkeres Gewicht zu Lasten der Religion (Wittmütz, 2007, S. 30).

Ein weiterer Faktor für die Museumspläne der Berliner Lehrer war der internationale Sammlungs-, Ausstellungs- und Museumsboom in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Weltausstellungen, die gleichermaßen nationale Leistungsschau und Medium der Wissensvermittlung und -repräsentation waren, fungierten als Katalysator für die Gründung von Schulmuseen und Lehrmittelausstellungen – aus denen in einigen Ländern (etwa Frankreich und Russland) nationale Schulmuseen hervorgingen. Seit der Weltausstellung in Paris 1867 gab es eine eigene Klassifikationsgruppe Erziehung und Bildung, bei der die deutschen Länder auch nach der Reichsgründung nicht in einer nationalen Ausstellung, sondern mit jeweils eigenen Ausstellungen vertreten waren (Fuchs, 2006, S. 140).

In Deutschland gingen die großenteils aus Lehrmittelausstellungen für das Elementarschulwesen hervorgegangenen Schulmuseen entweder auf städtische Initiative zurück oder, und dies war häufiger der Fall, sie entstanden durch Lehrervereine und können als Ausdruck der Professionalisierungsbestrebungen der Volksschullehrerbewegung gedeutet werden. Mit diesen Formen der Selbstbildung in Eigenregie stellten Lehrervereine ihren seminaristisch ausgebildeten Standesgenossen ohne Zugangsmöglichkeit zur Universität Fortbildung und Wissen bereit, bevor kommunale Schulbehörden entsprechend aktiv

wurden (Uhlig, 1997, S. 60ff). Das Deutsche Schulmuseum lässt sich zudem bibliothekshistorisch in Entwicklungen einordnen, wonach die Zahl kleinerer, von Verbänden und Unternehmen gegründeter Spezialbibliotheken in einem sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ausdifferenzierenden Bibliothekswesen rasch zunahm (Plassmann u.a., 2011, S. 41f.). Als direktes Vorbild für die Berliner Gründungspläne wirkte die relativ früh entstandene Pädagogische Centralbibliothek in Leipzig, die vom Leipziger Lehrerverein als Comenius-Stiftung 1871 ins Leben gerufen worden war (Pretzel, 1921, S. 214ff).

Das Deutsche Schulmuseum wurde formal verwaltet von einem Ausschuss, dem Hermann Gallee, Lehrer und späterer Vorsitzende des 1880 konstituierten Berliner Lehrervereins (BLV), vorstand. Faktisch lag die Hauptverantwortung für den Auf- und Ausbau der Museumsbibliothek jedoch bei einer anderen Person: Adolph Rebhuhn, der 1879 als bibliothekarischer Autodidakt begann und hauptberuflich Lehrer blieb, sollte in den 45 Jahren seiner Wirkungszeit eine ausgesprochene Expertise entwickeln und die historische Ausrichtung der Sammlungen maßgeblich prägen (Mattes, 2022). Rebhuhn war es auch, der die Entscheidung durchsetzte, den Lehrmittel- und Museumsbereich 1908 mit dem Umzug in das neuerrichtete Lehrervereinshaus am Berliner Alexanderplatz aufzugeben und das Schulmuseum unter dem Namen „Deutsche Lehrerbücherei“ fortzuführen (Henniger, 1991, S. 215f).

Was die äußere Entwicklung betraf, wies die Bibliothek des Schulmuseums einen kontinuierlich wachsenden Bestand an Büchern und Schriften auf: Umfasste die Bücherei im Jahr 1879 2.000 Bände, so stieg deren Zahl bis 1884 auf 5.000, 1896 auf 20.000, 1905 auf 35.000 und 1910 auf 60.000 an (Rebhuhn, 1900, S. 666; Das Deutsche Schulmuseum im Jahre 1905; Die Deutsche Lehrerbücherei im Jahre 1910). Das Erwerbungsmodell basierte größtenteils auf Geschenken: Für die aktuelle Fachliteratur sorgten die pädagogischen Verlage, indem sie der Bibliothek kostenfreie Rezensionen- und Werbeexemplare zusandten, die in dem 1876 geschaffenen Journal „Deutsches Schulmuseum“, seit 1881 „Literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung“ veröffentlicht bzw. rezensiert wurden. Historische Schriften wurden durch

Sammlungsaufrufe gewonnen, und mit der Zeit entstand ein weitverzweigtes Netzwerk an Spendern.

Dass sich die Büchersammlung des Schulmuseums von Beginn an dynamisch entwickelte, ist zumindest bemerkenswert, lassen sich doch die ersten drei Jahrzehnte nur als sehr prekäre Existenz beschreiben. Dies betraf zu allererst die Aufbewahrung der Bücher, Lehrmittel und Artefakte in der Aula der 49. Gemeindeschule in Berlin-Friedrichshain als Dauerprovisorium (Henniger, 1991, S. 73f). Der Ausstellungsteil ließ sich aus Platzgründen kaum verwirklichen: Es fanden lediglich sporadische Sonderausstellungen statt, „die immer nur wenige Tage dauern konnten“, und die anvisierte ständige Lehrmittelausstellung blieb ganz unrealisiert. Erschwerend hinzu kam die schlechte finanzielle Ausstattung aus Vereinsmitteln und einem schmalen Zuschuss des Preußischen Unterrichtsministeriums. Erst 1901 verbesserte sich das Budget, indem das Ministerium seinen Unterstützungsbeitrag erhöhte, die Städtische Verwaltung sich nun ebenfalls an der Finanzierung beteiligte und der Lehrerverein seinerseits beschloss, aus den Mitgliedsbeiträgen einen Teilbetrag der Lehrerbücherei zuzuführen (Rebhuhn, 1925, S. XIII f). Gleichwohl blieb die Situation bis zum Umzug in die neuen Räumlichkeiten des Lehrervereinshauses 1908 schwierig. Die Öffnungszeiten der Bücherei waren zunächst mit wenigen Stunden an einem Tag pro Woche – und das lediglich im Sommer, da im Winter kein Licht und Heizung vorhanden waren – äußerst eingeschränkt. Auch konnte ein Teil der Bücher nicht ausgeliehen werden, weil der Einband fehlte. Bevor nach 1908 eine hauptberufliche Bibliothekarin eingestellt wurde, erfolgen alle mit dem Schulmuseum verbundenen bibliothekarischen und administrativen Tätigkeiten auf ehrenamtlicher Basis durch Vereinsmitglieder mit Ausnahme einer seit den 1890er Jahren bezahlten Hilfskraft für das Verpacken der in die Fernleihe gegebenen Bücher (Rebhuhn, 1925, S. XVI).

Begründungen und Funktionen einer Büchersammlung: Weiterbildung, kulturelles Kapital und Berufsidentität

Das Deutsche Schulmuseum war für den Berliner Lehrerverein (BLV) ein zentraler Baustein für die ‚Fort- und Weiterbildung‘ von

Volksschullehrern. Grundsätzlich galt für die Ausbildung von Lehrkräften des niederen Schulwesens in Preußen, dass diese bis 1918 an den im 19. Jahrhundert sukzessive ausgebauten Lehrerseminaren stattfand.¹ Aus Sicht des BLV reichte die Seminarbildung jedoch immer weniger für die Ausübung des Lehrerberufs aus und machte den Ausbau einer vereinseigenen Lehrerbildung nötig, wie es das Vereinsstatut mit der „Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule“ vorsah (Statut, 1883). Während der kurzen Reformphase unter Minister Falk hatte der Berliner Bezirkslehrerverband noch vor Gründung des Schulmuseums sog. „Wissenschaftliche Vorlesungen“ ins Leben gerufen – ein Bildungsangebot mit einem breiten Fächerspektrum, das im Wintersemester 1874/75 mit 14 Kursen begann und 1911/12 bereits 45 Kurse umfasste und als Ersatz für die den Volksschullehrern bis 1919 verwehrt universitäre Lehrerbildung konzipiert war.² Mit seinen Bildungsinitiativen sah sich der BLV in den 1870er Jahren in einer Vorreiterrolle gegenüber der Stadt Berlin, die, anstatt die Bildungsaktivitäten des Lehrervereins zu unterstützen, diese lieber kopierte: Tatsächlich wurde im Jahr 1877 ein städtisches Schulmuseums eröffnet und von

-
- 1 Für angehende Volksschullehrkräfte ging dem ein- bis dreijährigen Lehrerseminar seit Mitte des 19. Jahrhunderts idealtypisch der Besuch einer Präparandenanstalt voraus. Das Seminar endete mit einer Seminarabschlussprüfung und einer zweiten Lehrprüfung nach drei Jahren Berufspraxis (Geissler, 2011, S. 292–301).
 - 2 Die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ gingen aus einer Vortragsreihe hervor, die der Berliner Bezirkslehrerverband anlässlich seiner Lehrmittelausstellung 1874 gestartet hatte. Die Vorlesungen im Semesterturnus, deren Studienpläne ein eigenes Kuratorium zusammen mit den Dozenten ausarbeitete, wurden zunächst für vier Bereiche angeboten: 1. für „Pädagogik und deren Hilfswissenschaften Psychologie und Logik, systematische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Methodik“, 2. für „Sprachen. Deutsch (Grammatik und Literaturgeschichte), Latein, Französisch, Englisch“, 3. für „Naturwissenschaften. Physik, Chemie, beschreibende Naturwissenschaften“ sowie 4. für „Mathematische Wissenschaften. Arithmetik, Trigonometrie, Planimetrie, Stereometrie“. Später kamen auch Geschichte, Geografie und Kirchengeschichte hinzu. Seit 1901 wurden zusätzlich Universitätsferienkurse eingerichtet, die wie die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ bis zur Öffnung der Universitäten für Volksschullehrer 1919/20 durchgeführt wurden. Vgl. Rebhuhn, H., 1912, S. 32–44; Pretzel, 1921, S. 216f sowie Uhlig, 1997, S. 75–96.

der städtischen Schuldeputation ein eigenes Fortbildungsprogramm mit Vorträgen und Übungskursen für Lehrpersonen gestartet, als dessen Vorbild unschwer die „Wissenschaftliche Vorlesungen“ zu erkennen waren (Uhlig, 1997, S. 60–74; Rebhuhn, H., 1912, S. 42).

Dem BLV erschien eine von Vereinsseite intensivierete Lehrerbildung umso dringlicher, als mit der Hochindustrialisierung technischer Fortschritt und Wissenschaftsentwicklung zu einer enormen Informationsvermehrung führten. Dabei hatte man insbesondere die Selbstbildung von Volksschullehrern im Blick. So führte der Lehrerverein 1879 in seiner an die Berliner Schulbehörden gerichteten Denkschrift zur Einrichtung der „Wissenschaftliche Vorlesungen“ aus:

„Aber selbst im günstigsten Falle kann die vom Seminar (als Vorbildungs-Anstalt des weitaus größten Teils der preußischen Volksschullehrer) dem angehenden Lehrer mitgegebene Bildung keine für das ganze Leben ausreichende, noch in sich abgeschlossen sein. Das Seminar hat seine Aufgabe erfüllt, wenn es ihm gelungen ist, dem Zöglinge für sein Amt neben einer elementaren Wissensgrundlage ein Interesse für die Erscheinungen auf den verschiedenen Wissensgebieten im Allgemeinen, auf pädagogischem Gebiete im Besonderen, mitzugeben. Ausgerüstet mit den Elementen des Wissens und mit jenem Interesse bleibt es dem jungen Lehrer überlassen, für seine Weiterbildung zu sorgen.

Wenn nun auch das Amt durch seine verschiedenartigsten Anforderungen weiterbildet [...], so genügt diese Art der Weiterbildung doch bei weitem nicht den Anforderungen, welche unsere Zeit an die Volksschullehrer stellt und stellen muß. Es ist nötig, daß er [der Volksschullehrer, M.M.] sich durch planvolles Studium in bestimmte und begrenzte Gebiete des Wissens vertieft und so seinen Geist vor Verflachung und oberflächlichem Wissen bewahrt.“ (Denkschrift, 1879, S. 4)

Die Bibliothek als Ort, wo aktive Wissensaneignung durch eigene Lektüre stattfindet, wurde im Zusammenhang kontinuierlicher Lehrerweiterbildung noch wichtiger als zuvor erachtet. Das dort in Buchform vorhandene Wissen diente der Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften. Der moderne Volksschulunterricht stellte den freien Vortrag des Lehrers in den Mittelpunkt und weniger das Repetieren der Schüler. Dies setzte beim Lehrer vermehrtes Sachwissen voraus, aber auch die Fähigkeit, den Stoff strukturiert, anschaulich und verständlich den Schülern zu vermitteln (Wittmütz, 2007, S. 31). Insbesondere jungen Lehrern wurde mit Ratschlägen wie „Vernachlässige nicht die Lektüre pädagogischer Zeitschriften“ – so das „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen“ von 1903 – der Bibliotheksbesuch nahegelegt (Handbuch, 1903, S. 247f).

Auch wenn die Bibliothek des Schulmuseums zunächst nur eingeschränkt nutzbar war, so war es doch ihr Anspruch, Orientierung und Anschauungsmaterial über die zeitgenössischen Debatten über Volksschule und Volksschulpädagogik zu bieten. Durch Bereitstellung der in der „Literarischen Beilage“ rezensierten Bücher schuf sie für Lehrkräfte die Möglichkeit, angesichts des zunehmend unübersichtlicher werdenden Lehrmittel- und Schulbuchmarkts einen Überblick über pädagogische und literarische Neuheiten zu erhalten und einfacher die eigene Literatúrauswahl treffen zu können. Die pädagogische Buchproduktion hatte enorm zugenommen (Beeger, 1892, S. 29f). Bei schulischen Lehrbüchern hatten politische Faktoren wie die Reichsgründung 1871, aber auch die Herausbildung und Entwicklung der einzelnen Schulfächer zusammen mit der wachsenden staatlichen Schulaufsicht die Neueinführung bzw. Überarbeitung von Schulbüchern erforderlich gemacht. Im Rechen- und Mathematikunterricht etwa stand mit der nationalen Einigung die inhaltliche Revision der Schulbücher an, die infolge der Vereinheitlichung von bisher unterschiedlicher Maßeinheiten zumindest grundlegend zu überarbeiten waren (Sauer, 1997, S. 96ff.), um die „Schüler zugleich mit dem geltenden Systeme der Maße, Münzen und Gewichte bekannt zu machen“ (Allgemeine Bestimmungen, 1872, S. 12).

Die Bibliothek konnte, vor allem seit dem Umzug in die neuen Räumlichkeiten 1908, für die Prüfungsvorbereitung genutzt werden:

So beinhaltete zum Beispiel die zweite Lehrerprüfung neben dem „Studium der Pädagogik“ und dem „eingehende[n] Studium eines pädagogischen Werkes“ auch die „wissenschaftliche Weiterbildung in einem selbstgewählten Fache“ und das „sog. positive Wissen in allen Fächern“, das sich nur durch eingehende Lektüre erwerben ließ (Handbuch, 1903, S. 254f). Durch eifriges Bücherstudium in der Bibliothek konnten Volksschullehrkräfte aber auch eigene Aufstiegsambitionen realisieren, wie sie die „Allgemeinen Bestimmungen“ eröffnet hatten und sich dort auf die Prüfungen für angehende Rektoren und „Mittelschullehrer“ vorbereiten. Die „Rectorenprüfung“ berechtigte zur Anstellung als Seminardirektor, als Seminarlehrer, als Vorsteher der öffentlichen Präparandenanstalten (die auf das sich anschließende Lehrerseminar vorbereiteten) oder als Rektor von Mittelschulen und höheren Töchterschulen (Allgemeine Bestimmungen, 1872, S. 62f). Insofern kam dem Schulmuseum bzw. der Lehrerbücherei indirekt eine soziale Funktion für die Karriereförderung von Volksschullehrern im Rahmen des laufbahntechnisch Möglichen zu.

Aktuelle schulpädagogische Fachliteratur war für das Deutsche Schulmuseum nur die eine Säule seiner Erwerbungs politik; mindestens ebenso wichtig waren von Anfang an „Bücher und Lehrmittel jeglicher Art aus den verschiedenen Perioden der Entwicklung des Schul- und Volkslebens“ (An unsere Freunde, 1879, o.S.). Mit diesem Selbstverständnis als Sammelstätte für historisches Quellenmaterial zum Erziehungs- und Schulwesen übernahm das Schulmuseum eine sozial-kulturelle Funktion und dies in zweifacher Hinsicht: *Erstens* sah sich das Deutsche Schulmuseum mit seinem Sammelgebiet beauftragt, eine thematisch-programmatische Lücke bisheriger Sammlungen zu schließen. Wie der Volksschullehrer und Gründer der Leipziger Comenius-Bücherei Julius Beeger 1892 feststellte, habe sich die zeitgenössische Sammelleuphorie vor allem in Gewerbeausstellungen, Postmuseen und diversen anderen Themengebieten niedergeschlagen, während der Bereich Schule aufgrund des hierarchisch gegliederten Schulwesens vernachlässigt worden sei (Beeger, 1892, S. 5). So habe in der Erwerbungs politik der großen Universitätsbibliotheken „bis in die neueste Zeit hinein das Schulwesen nur einen untergeordneten, das Volksschulwesen

nahezu gar keinen Platz gefunden.“ Zwar habe die Pädagogik als Sammelgebiet mit der allmählichen Konstituierung der pädagogischen Wissenschaft³ eine Aufwertung erfahren, gleichzeitig sei damit jedoch eine Abgrenzung von dem vermeintlich weniger relevanten pädagogischen Volksschul-Wissen verbunden: „[...] Schriften zu sammeln, welche sich mit den einzelnen Fächern der Erziehung und des Unterrichts, namentlich denen der Volksschule, beschäftigen, hielt man zu allen Zeiten und hält man auch heute noch nicht der Mühe für wert, gesammelt zu werden [...]“ (Beeger, Pädagogische Bibliotheken, S. 4f).

Der Berliner Lehrerverein war wie andere pädagogische Sammel-einrichtungen daran interessiert, Volksschule und Volksschulpädagogik überhaupt erst als einen kulturell bedeutsamen, sammelwürdigen Gegenstand zu markieren und über ein solches Sammlungsgebiet die historischen Wurzeln des eigenen Berufsstandes sichtbar zu machen und aufzuwerten. Damit wurde der historischen Lehrmittel- und Büchersammlung, auch im Rückgriff auf den zeitgenössischen Historismus, eine besondere Identifikations- und Gedächtnisfunktion für die Berliner Volksschullehrerschaft zugeschrieben.

Zweitens ging mit dem sozial-kulturellen Bezug die Interessenpolitik von Lehrervereinen wie dem BLV einher, für die sozial aufstrebenden Volksschullehrer die Aufwertung und Anerkennung als gesellschaftlich relevanter Berufsstand voranzubringen. Zum Zeitpunkt der Museumsgründung hatte sich die soziale Lage von (männlichen) Volksschullehrkräften im Vergleich zum frühen 19. Jahrhundert infolge von Einkommenssteigerungen deutlich verbessert. Weil negative Stereotypen des armen halbgebildeten „Schulmeisterleins“ weiterhin virulent waren, war man im Berliner Lehrerverein überzeugt, dass die „Standwerdung“ nicht allein durch Besoldungskämpfe um finanzielle Besserstellung und Absicherung, sondern gerade auch durch ideell-kulturelle Initiativen zu erreichen waren. Entsprechend stolz und ausführlich wurde in

3 Die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in Deutschland erfolgte zwischen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, nachdem bereits 1779 die erste Professur für Pädagogik für Ernst-Christian Trapp an der Universität Halle geschaffen werden konnte, die jedoch nur von kurzer Dauer war. Horn, 2003, S. 13.

Publikationen des BLV und des Deutschen Lehrervereins (DLV) Bezug genommen auf das Deutsche Schulmuseum und seine historischen Sammlungen (Pautsch, 1905, S. 253–256; Pretzel, 1921, S. 215f). Diese historische Bücher- und Lehrmittelsammlung als bildungsbürgerlich konnotierte Errungenschaft lässt sich im Bourdieu'schen Sinn als kulturelles Kapital (Bourdieu, 1992) des Berliner Lehrervereins betrachten, das sich für eine kulturelle Strategie nutzen ließ, um die Berufsidentität und das Standesbewusstsein der Volksschullehrer als Ganzes zu stärken, aber auch um die gesellschaftlichen Klassengrenzen partiell zu überwinden, innerhalb derer sich die Volksschullehrer Ende des 19. Jahrhunderts „zwischen zwei Feuer[n]“ – der Arbeiterschaft und dem Bürgertum – verortet sahen (Pretzel, 1921, S. 13).

Vor dem Hintergrund, dass Sammlungen und Bibliotheken, nachdem sie lange dem Adel vorbehalten waren, im 19. Jahrhundert ein Tätigkeitsfeld für das aufstrebende Bürgertum wurden, zeigen die Sammlungsbestrebungen der Berliner Volksschullehrer, dass sie in der Klassengesellschaft des Kaiserreichs ihren sozialen Platz nicht bei den ‚Handarbeitern‘, sondern bei den ‚Kopfarbeitern‘ verortet wissen wollten, d.h. neben den vergleichsweise privilegierten Lehrern des höheren Schulwesens. Gerade weil ihr sozial-kulturelles Streben an den Oberlehrern an den Gymnasien ausgerichtet war (Bölling, 1978, S. 16), wurde die Büchersammlung des BLV zu einem Statussymbol und bedeutete einen entsprechenden sozialen Distinktionsgewinn.

Ausrichtung und Adressaten einer pädagogischen Spezialbibliothek um 1900

Der Lehrer und Gründer der Leipziger Comenius-Bibliothek Julius Beeger unterschied im Jahr 1892 auf dem Feld des pädagogischen Büchereiwesens zwei Bibliothekstypen: *zum einen* die kleineren, von Gemeinden und Lehrern selbst unterhaltenen Lehrerbibliotheken, deren Funktion es sei, „Lehrern Gelegenheit zu bieten, Werke zu studieren, welche für die berufliche Weiterbildung von Nutzen sind“ und *zum anderen* die „pädagogischen Bibliotheken“, die sich die „Förderung der pädagogischen Wissenschaft zum Ziele gesetzt“ (Beeger, 1892, S. 4f) hätten. Zu letzterem Typus zählte Beeger nicht nur die von ihm mitgegründete

Comenius-Bücherei, sondern auch das Deutsche Schulmuseum in Berlin. Auch der Berliner Schulrektor Carl L.A. Pretzel, der zu den journalistisch wie vereinspolitisch vielseitig aktiven DLV-Vorstandsmitgliedern gehörte, rechnete diese beiden Bibliotheken zu den zentralen Einrichtungen, die der Deutsche Lehrerverein „[i]m Dienste der Erziehungswissenschaft“ aufzubieten habe (Pretzel, 1921, S. 213ff).

Inwiefern entsprachen diese Zuschreibungen von Wissenschaftsorientierung dem Selbstverständnis der Bibliothek des Deutschen Schulmuseums? Zunächst ist für die Ebene des ‚contents‘, also der Buchinhalte, darauf hinzuweisen, dass durch Modernisierung und Verwissenschaftlichung der Volksschule seit Ende des 19. Jahrhunderts die Zahl wissenschaftlicher Buchtitel unter den bibliothekarischen Neuerwerbungen zunahm. Anders gesagt, das Deutsche Schulmuseum blieb, auch als sich das schulpädagogische Professionswissen um 1900 u.a. durch Psychologie, Reform- und Sozialpädagogik zunehmend ausdifferenzierte und verwissenschaftlichte, seinem Gründungsauftrag treu, Volksschullehrern einen Zugang zu eben diesem Wissen zu schaffen. Umgekehrt lässt sich für die Ebene der Adressaten feststellen, dass Lehrkräfte als die wichtigste Zielgruppe zunehmend wissenschaftlich fundierte Inhalte von der Bibliothek erwartet haben dürften. Dies betraf nicht nur die Lehrer, die Hörer der „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ waren. Vielmehr ist an dieser Stelle auf die große Zahl von vereinseigenen Arbeitsgemeinschaften, Ausschüssen und wissenschaftliche Vereinigungen hinzuweisen – um die Jahrhundertwende waren es über 20, die unter dem Dach des BLV entstanden waren. Hierzu gehörten beispielsweise die „Freie pädagogische Vereinigung“ (1882), die „Naturwissenschaftliche Vereinigung“ (1885), die „Vereinigung für Zeichen- und Kunstunterricht“ (1887), „Vereinigung für Werk tätige Erziehung“ (1887), „Literarische Vereinigung“ (1887), der „Verein für Schulreform“ (1889), die „Vereinigung für Schulmusikpflege“ (1904), der „Hilfsschulverband“ (1908), die „Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik“ (1909) oder die „Heimatkundliche Vereinigung“ (1912) (Uhlig, 1997, S. 177ff). Deren – spezifische schulische und erziehungswissenschaftliche Interessen pflegenden – Mitglieder gehörten nicht nur zu den potentiellen Bibliotheksnutzern, sondern auch

zu den Produzenten neuen schulpädagogischen und fachlichen Wissens, das in Schriften, publizistischen Beiträgen, Ausstellungen und Vorträgen verbreitet wurde.

Damit ist ein weiterer Adressatentyp angesprochen, der in der Benutzungsordnung der Bibliothek als „pädagogischer Schriftsteller“ bezeichnet wird. Hinter dieser Kategorie verbarg sich eine recht heterogene Nutzergruppe, die nicht nur die publizistisch aktiven und aufstiegsorientierten Mitglieder des Berliner bzw. Deutschen Lehrervereins umfasste, sondern – über die Vereinsgrenzen hinausgehend – potentiell alle auf dem neuen Feld der Erziehungswissenschaft forschenden Spezialisten.

Mit der historischen Schwerpunktsetzung des Schulmuseums sollten insbesondere Pädagogen mit bildungshistorischen Spezialinteressen angesprochen werden. Denn für diese offerierte der Bücherbestand, wie Bibliotheksleiter Rebhuhn beschrieb, „neben vielbegehrten modernen Werken eine nicht geringe Zahl litterarischer Seltenheiten [...], und mancher pädagogische Schriftsteller, der nach seltenen Quellenwerken forschte, konnte zu seiner Verwunderung bei uns wertvolle Funde machen“ (Rebhuhn, 1900, S. 666). Diese Zielgruppe legitimierte für Rebhuhn denn auch den „starken geschichtlichen Einschlag unserer Bücherei“, wie er in einem modern ‚serviceorientiert‘ anmutenden Sinne erläutert:

„Ist das geschichtliche Forschen notwendig, so müssen Stellen da sein, die das notwendige Quellengut möglichst vollständig bereitstellen. Für die Erziehungswissenschaft bemühen sich darum außer uns die Schwesteranstalten in Leipzig und München. Nun haben wir den Begriff des Quellenmaterials weiter gefaßt – und das drückt unserer Anstalt ihren Eigenstempel auf –, indem wir den alten Druckschriften eine Sammlung von pädagogischen Handschriften und Bildwerken (einschließlich Schulmedaillen) angliederten.“ (Rebhuhn, 1925, S. XIVf)

Die maßgeblich von Adolph Rebhuhn geprägten Sammlungszusammenhänge verliehen dem Schulmuseum eine zunehmend eigene

Ausformung, die es von anderen Einrichtungen unterscheidbar machte. Max Hübner, Kenner der zeitgenössischen Schulumuseumsszene und selbst Leiter des Breslauer Schulumuseums, zählte zu den Raritäten der Berliner Kollegen zum Beispiel die 1880 zum Großteil erworbene ehemalige Bibliothek des schlesischen Lehrers und Sprachforschers Karl Friedrich Wilhelm Wander (1803–1879) oder die Sammlung an rund 100 „Rechenwerken“ aus dem Zeitraum 1500–1800. Neben Bilder- und Medailensammlungen (Letzere umfasste Münzen, die anlässlich von Schuljubiläen geprägt oder zur Belohnung an Schüler verteilt worden waren) sah Hübner das Renommee des Deutschen Schulumuseums durch die seit den 1880er Jahren initiierten Spezialsammlungen zu Leben und Werk bekannter und für die Volksschule relevanter Pädagogen in Fachkreisen begründet (Hübner, 1904, S. 26f). Diese gezielten Zusammenstellungen gingen in der Regel auf Jubiläen bzw. Gedenkfeiern zurück wie etwa die Sammlungen für Wilhelm Harnisch (1887), Friedrich A.W. Diesterweg (1890), Johann Amos Comenius (1892) und Johann Heinrich Pestalozzi (1896).

Mit diesen Sammlungen richtete sich das Schulumuseum offenkundig an bildungshistorische Spezialisten und brachte sich in deren im Entstehen begriffenes Netzwerk ein. Bibliotheksleiter Adolph Rebhuhn entwickelte eine eigene pädagogik- und mathematikhistorische sowie – als Spezialist für F.A.W. Diesterweg – editorische Expertise (Mattes, 2022). Damit bewegte er sich auf dem Feld der sich institutionalisierenden Bildungsgeschichte und übernahm dort einen Sitz im Kuratorium der 1890 gegründeten „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (Keck, 1994, S. 15). In dieser ersten bildungshistorischen Fachgesellschaft konstituierte sich eine Fachcommunity, der Universitätsprofessoren, insbesondere aber auch in Lehrerseminaren und Lehrervereinen aktive Pädagogen angehörten, die über ein bildungshistorisches Spezialgebiet forschten. Deren Quellenrecherchen und Forschungsergebnisse sollten in den Folgejahren in den Quelleneditionen im Rahmen der *Monumenta Germaniae Paedagogica* (MGP) veröffentlicht werden (Meyers Großes Konversations-Lexikon, Band 4., 1906, S. 689).

Für die Profilierung als Spezialbibliothek war der Umzug ins neu erbaute Lehrervereinshaus 1908 ein entscheidender Schritt. Erst mit den neuen modernen und zweckmäßigen Bibliotheksräumlichkeiten samt Lesesaal wurde die Deutsche Lehrerbücherei eine benutzbare Bibliothek mit attraktiven Spezialbeständen. Diese wurden, neben einem durch Nachträge aktualisierten Katalog, durch spezielle Quellenverzeichnisse recherchierbar (Deutsches Schulmuseum, 1922). Die Nutzungsbedingungen vor Ort verbesserten sich aber auch dadurch, dass „die äußere Ordnung des Bücherbestandes“ durch eine systematische Aufstellung und Separierung der Alten Drucke (bis 1830) sowie durch ein durchgängiges Signatursystem und Einbände verbessert wurde (Die Deutsche Lehrer-Bücherei im Jahre 1909, S. 9). Die Öffnungszeiten waren auf mehrere Tage die Woche und erstmals auch auf die Schulferien ausgeweitet worden, und auch die Abläufe für die Bereitstellung der Bücher beschleunigten sich: Wenn ein Nutzer im Katalog fündig geworden war, gab er oder sie den Bestellzettel „mit Angabe der gewünschten Ausleihwerke [...] durch eine Schalteröffnung nach dem Ausgabezimmer“, wo dieser „durch einen Aufzug nach der eine Treppe höher gelegenen Bücherei“ transportiert wurde, um den gewünschten Titel herauszusuchen (Das neue Heim, 1908, S. 65).

Der Jahresbericht 1909 verweist auf den Einfluss, den das Bestandsangebot und der räumliche Komfort auf die zunehmenden Leserzahlen hatte:

„Die Benutzung der Sammlungen war in stetem Steigen begriffen. Der Lesesaal mit seinen rund 220 ausgelegten Zeitschriften und den zur Benutzung aufgestellten Nachschlagewerken wurde fleißig aufgesucht. Ladet er doch durch seine Ausstattung [auch Zentralheizung und elektrisches Licht, M.M.] zum Verweilen ein.“ (Das neue Heim, 1908, S. 65).

Mit den Nutzerzahlen stieg erwartungsgemäß das Ausleihvolumen der Bibliothek. Nachdem 1885 lediglich 235 Bände ausgeliehen wurden, stieg die Zahl bis 1899 auf 5.135 Bände (bei 701 Nutzern). Der Anteil von Fernleihen nahm sprunghaft zu, seit der Nutzerkreis nicht mehr auf

Berliner Pädagogen beschränkt war. So wurden 1905 von 7.226 insgesamt verliehenen Bänden mit 4.347 mehr als die Hälfte als Fernleihen versandt. 1920 lagen die Ausleihzahlen nach einem kriegsbedingten Einbruch schließlich bei über 21.000 Bänden (Rebhuhn, 1900, S. 666f; Das Deutsche Schulmuseum im Jahr 1905, S. 9; Rebhuhn, 1925, S. XVII). Dies zeigt sowohl den steigende Bekanntheitsgrad als auch die Attraktivität des Bestandsangebots des Deutschen Schulmuseums, das sich spätestens als Deutsche Lehrerbücherei in der Bibliothekslandschaft der Reichshauptstadt als pädagogische Spezialbibliothek etabliert hatte.

Fazit

Dieser Beitrag fokussiert die Bibliothek des Deutschen Schulmuseums als eine Weiterbildungs- und Sammlungsinitiative des Berliner Lehrervereins bzw. Bezirkslehrerverbands als dessen Vorgänger. Zusammenfassend ergibt sich auf den ersten Blick der wenig Aufsehen erregende Befund, dass der Sammlungsauftrag der Deutschen Lehrerbücherei (bzw. des Deutschen Schulmuseums als deren Vorgänger) gleichermaßen auf aktuelle Fortbildungsliteratur und historische Dokumente ausgerichtet war und über knapp vier Jahrzehnte unverändert blieb. Indessen ist hier der außerordentliche Wandlungsprozess zu betonen, den diese Einrichtung durchlief – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass sich die soziale Situation, aber auch der Wissenshorizont der Berliner Volksschullehrer in den Jahren nach der Reichsgründung und am Vorabend des Ersten Weltkriegs fundamental unterschieden.

In den 1870er, frühen 1880er Jahren war der Berliner Lehrerverein vor allem bestrebt, mit Weiterbildungseinrichtungen wie dem Deutschen Schulmuseum auf die erhöhten Anforderungen an die Volksschule in einer schulpolitischen Reformphase in Preußen zu reagieren. Dabei ging es dem Verein in erster Linie um Kompensation – zum einen des Bildungsdefizits der an den Lehrerseminaren zum Teil nur unzureichend ausgebildeten Volksschullehrer, zum anderen des Mangels an gesellschaftlichem Ansehen. Auf der Ebene der Repräsentation und der Identitätsbildung hatten sich die Volksschullehrer einen eigenen Ort der Wissensaneignung und (Selbst)Bildung geschaffen. Kompensatorisch war das Schulmuseum jedoch auch in sammlungspolitischer

Hinsicht, denn es ging ihm darum, über den bis dahin vernachlässigten Gegenstand der Volksschule eigene Sammlungen anzulegen.

Um 1900 war die Lage dieser Einrichtung und des Lehrervereins als dessen Träger eine diametral andere: Der Berliner Lehrerverein hatte sich nun dezidiert der Förderung der Pädagogischen Wissenschaft verschrieben. Aus dem Schulmuseum ist 1908 die Deutsche Lehrerbücherei geworden, eine selbstbewusste und moderne Serviceeinrichtung, deren Bestände zwei Zielgruppen adressierten: *erstens* die aufstiegsorientierten Volksschullehrer mit ihren sich ausdifferenzierenden fachlichen und wissenschaftlichen Interessen; *zweitens* die kleine, wenn auch sichtbarer werdende Spezialgruppe der bildungshistorisch Forschenden, die insbesondere der Bibliotheksleiter im Blick hatte. Damit lässt sich als Ergebnis die zeitlich nicht deckungsgleichen, sich dennoch überlagernden Funktionalitäten der Deutschen Lehrerbücherei festhalten, die *zum einen* in Richtung einer professionsbezogenen Gedächtnisinstitution weisen und *zum anderen* einen Wissensort markieren, wo Volksschullehrer – ob als Organisatoren oder Bibliotheksnutzer – ihren sehr spezifischen Bildungsinteressen nachgehen konnten, bevor sich in der Weimarer Republik die Universitäten für sie öffneten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden und Seminar-Wesen, Berlin 1872.

An unsere Freunde und Berufsgenossen. *Schulmuseum*. Jg. IV., Nr. 4, 1879, o.S.

BEEGER, Julius, 1892. *Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig*. Leipzig.

Das neue Heim, 1908. *Literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung*. Jg. 33, Nr. 10, S. 65.

Das Deutsche Schulmuseum im Jahr 1905, 1906. *Literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung*. Jg. 31, Nr. 2, S. 9.

- Denkschrift über die Fortbildung der städtischen Lehrer in Berlin. Vom Kuratorium der wissenschaftlichen Vorlesungen des Deutschen Lehrervereins (Bezirksverband Berlin), 1879. Berlin: Loewenthal.
- Deutsches Schulmuseum (Hg.), 1922. *Handschrift und Bild als pädagogische Geschichtsquelle. Ein Nachweis von Quellen aus der Deutschen Lehrer-Bücherei*, Berlin.
- Die Deutsche Lehrer-Bücherei im Jahre 1909, 1910. *Literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung*. Jg. 35, Nr. 2, S. 9.
- Die Deutsche Lehrerbücherei im Jahre 1910, 1911. *Literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung*. Jg. 36, Nr. 2, S. 9.
- Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, 1903. Leipzig: Hofmann.
- HÜBNER, Max, 1904. *Die Deutschen Schulmuseen*. Breslau: Hirt.
- Meyers Großes Konversations-Lexikon, 1906. Band 4, S. 689 (Permalink: <http://www.zeno.org/nid/20006181864>).
- PAUTSCH, Otto, 1905. *Der Berliner Lehrerverein. Festschrift zum 25jährigen Jubiläum*. Berlin: Schnetter.
- PRETZEL, Carl L.A., 1921. *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*, Leipzig: Klinkhardt.
- REBHUHN, Adolf, 1900. Zum fünfundzwanzigsten Jubiläum des Deutschen Schulmuseums. *Pädagogische Zeitung*. Jg. XXIX., Nr. 41, S. 666f.
- REBHUHN, Adolf, 1925. Rückblick auf das erste Halbjahrhundert der Deutschen Lehrer-Bücherei. Ein erziehungsgeschichtlicher Quellennachweis aus den Beständen der Deutschen Lehrer-Bücherei anlässlich ihres 50jährigen Bestehens. *Pädagogisches Druckgut vergangener Jahrhunderte*. Berlin: Hayn.
- REBHUHN, Hermann, 1912. Einrichtungen für die Fortbildung der Lehrer in Berlin. *Festschrift Deutsche Lehrerversammlung. Berlin 1912*. Berlin, S. 32–44.
- RISSMANN, Robert, 1908. *Geschichte des Deutschen Lehrervereins*. Leipzig: Klinkhardt.
- Statut des Berliner Lehrervereins und seiner ständigen Sektionen, 1883. Berlin: Berliner Adreßbuch-Dr.
- TEWS, Johannes, 1907. *Berliner Lehrer*. 4. Aufl., Berlin und Leipzig.
- Was wir wollen, 1976. *Deutsches Schulmuseum. Lit. Beilage zur Päd. Zeitung*. Jg. I., Nr. 1, o.S.

Literaturverzeichnis

- BOURDIEU, Pierre, 1992. *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA, S. 49–80.

- FUCHS, Eckhardt, 2006. Von der Weltausstellung zum Museum. Zur Entstehung des Schulmuseums im 19. Jahrhundert. In: GRAF, Bernhard & MÖBIUS, Hanno (Hg.). *Zur Geschichte der Museen im 19. Jahrhundert 1789–1918*. Berlin: G+H-Verl. S. 137–151. ISBN 978-3931768928.
- GEISSLER, Gert, 2011. *Schulgeschichte in Deutschland: von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt/M. u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-61435-8.
- HENNIGER, Gisela, 1991. *Zur Geschichte des Deutschen Schulmuseums des Berliner Lehrervereins 1876–1908*. Hochschulschrift Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- HORN, Klaus-Peter, 2003. *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1271-9.
- KECK, Rudolf W., 1994. Entwicklung der pädagogischen Historiografie im 20. Jahrhundert. Periodisierung, Erträge und Perspektiven der Historischen Bildungsforschung. In: CHATTY, Monika & HARGASSER, Franz (Hg.). *Vom Jahrhundert der Kinder zum Jahrhundert der Alten? Versuch einer Ortsbestimmung beim Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert*. Frankfurt/M., S. 14–36.
- KEMNITZ, Heidemarie, 1999. *Lehrerverein und Lehrerberuf. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892)*. Weinheim: Dt. Studienverl.
- KLUCHERT, Gerhard, 1993. Die Schule des Kaiserreichs. In: BECKER, Hellmut & KLUCHERT, Gerhard (Hg.). *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KUHLEMANN, Frank-Michael, 1992. *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des Preußischen Volksschulwesens 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MATTES, Monika, 2022. Collecting Professional Pedagogical Knowledge around 1900: Adolph Rebhuhn and the German School Museum (later called the German Teachers' Library). In: HERTLING, Anke & CARRIER, Peter (Hg.). *Collecting Educational Media: Making, Storing and Accessing Knowledge*. New York u. Oxford: Berghahn, S. 78–96. ISBN 978-1-80073-483-8.
- PLASSMANN, Engelbert u.a. (Hrg.), 2011. *Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung*. 2. Aufl., Wiesbaden: Harrassowitz. ISBN 978-3447064743.
- SAUER, Michael, 1998. *Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert*. Köln u.a.: Böhlau.
- RITZI, Christian & GEISSLER, Gert (Hg.), 2003. *Wege des Wissens. 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*. Berlin: Weidler. ISBN 978-3896932280.

- TENORTH, Heinz-Elmar, 2010. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 5. Aufl., Weinheim, München: Juventa.
ISBN 978-3-7799-1517-1.
- UHLIG, Christa, 1997. *Der Berliner Lehrerverein. Gründung und Etablierung 1880 bis 1902*. Köln u.a.: Böhlau.
- WITTMÜTZ, Volkmar, 2007. Die preußische Elementarschule im 19. Jahrhundert.
In: *Themenportal Europäische Geschichte*. [digital unter: www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1436] (Abrufdatum am 8. 12. 2022).

S The Action of the Saint Sava Society on the Formation of Identity among Serbs in Old Serbia and Macedonia

Maja Nikolova^a

^a UNIHUB

ngomusketar@hotmail.com

Received 21 August 2022

Accepted 19 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-007

Abstract The Serbs in Old Serbia and Macedonia in the late 19th century, in national terms, were not recognized by the Turkish authorities. Their position in this region made it difficult for the Bulgarian and Greek propaganda and armed troops of Albanians, so the Serbs had to struggle to defend themselves and defend their national identity. One aspect of this struggle was the educational and cultural activity reflected in the establishment and development of the Serbian primary and

secondary schools, the establishment of bookstores, and church-school communities. Support in all this was given by the educational institutions, which had the task of minimizing foreign influences and using the potentials at their disposal to achieve national integrity. Thanks to their existence, at least for a short time, it seemed that the prevailing attitude was that the Serbs in those areas at the same time formed a bridge and an insurmountable gap between East and West.

Besides the State government, support in dealing with educational issues was given by the Saint Sava Association established at the initiative of Svetomir Nikolajevic, professor of History and Literature at the Great School. Academic, political, and national activities of the Association were expressed through the establishment and work of Saint Sava evening, Preparatory and Theological-Teaching School in Belgrade.

Keywords Saint Sava Association, Saint Sava evening, Preparatory and Theological-Teaching School in Belgrade, national ideals, Old Serbia and Macedonia

Historical and Educational Opportunities in Serbia in the Last Third of the 19th Century

The last decades of the XIX century were marked by the regime of the Milan Obrenovic dynasty and intensified political struggle. In addition to socio-political factors, the development of education in Serbia was

also influenced by the growth of capitalist production, the strengthening of the industrial bourgeoisie, as well as Serbia's openness to Europe.

For the further development of schooling and education, and on the initiative of the Minister of Education Stojan Novakovic, in 1882 the *Law on Elementary Schools* was passed, which contained several progressive provisions.¹ That law for the first-time prescribed compulsory attendance at primary school, and the duration was extended to six years. Among other things, the establishment of school boards was also foreseen, as well as increased instructional work and supervision during and at the end of the school year. Two years later, in 1884, a new *Curriculum for Lower, Upper and Extended Primary Schools* was adopted, which, in fact, represented only a good basis for the latter elaboration. The program requirements stated in the mentioned law and the curriculum were too big for the real possibilities, so their implementation did not bring significant changes in the education system. Because of all this, in 1891, the *Curriculum for Lower Elementary Schools* was adopted, which reduced the teaching content (Cunkovic, 2016, p. 159).

With the intention of enrolling only children from wealthier urban families in higher education and directing the youngest from rural and poor areas to lower forms of schooling, a complete reorganization of schooling began at the end of the 19th century. In 1898, the *Law on Public Schools* was passed, which referred to lower and higher public schools. Kindergartens and four-year primary schools were lower, and three-year civic and girls' schools were higher. Other provisions of that law related to the position of teachers, the organization of supervision, as well as material and financial problems in the work of public schools.

1 Stojan Novakovic (Sabac, 1842 – Belgrade, 1915; his real name at birth was Kosta) graduated from the Lyceum in Belgrade, department of legal sciences, in 1863. He worked as a high school teacher, and from 1872 he was a professor at the Great School, where he taught World and Serbian literature and Slavic philology. From 1873 to 1885 he was the Minister of Education. He began his diplomatic career in 1886 with a mission in Constantinople, where he remained until 1892, after which he became the president of the State Council. He renewed the work of the Progressive Party and during the annexation crisis was elected as prime minister. In his twenty-second year, he became a member of the Serbian Academic Society.

In accordance with the new requirements set out in the *Law on Public Schools*, in 1899 the *Curriculum for Elementary Schools* was adopted, which made male and female elementary schools completely equal, and the number of so-called intellectual subjects in teaching was significantly reduced. The practical direction of teaching meant the introduction of new subjects, such as agricultural lessons, housewives lessons, men's and women's handicrafts, civic moral lessons, national economy and bookkeeping (Cunkovic, 2016, p. 161).

At the beginning of the 20th century, the faster development of capitalism and certain political freedoms also affected the state of education and schooling. The *Law on Public Schools* from 1904 positively resolved a number of issues related to the organization of teaching and the position of teachers (Cunkovic, 2016, p. 219).

Changes in the school system also affected the work of high schools. In 1881, *Amendments to the Law on the Organization of Grammar Schools*, as well as the *Curriculum for Grammar Schools and Secondary Schools*, were adopted. With that curriculum, the first four grades in these two types of schools were equalized, with the emphasis being on a realistic group of subjects. The following year, in 1882, a detailed curriculum for gymnasiums was created for the first time, which improved the organization of work during schooling. With the *Law on the Organization of Gymnasiums* from 1886, schooling was extended from seven to eight years, which represented a convergence with European requirements in the field of secondary education (Cunkovic, 2016, p. 178).

The aspirations of the conservative ruling class were also reflected in education, so in 1898 the *Law on Secondary Schools* was passed, which reduced the number of complete high schools, and instead of the previous free education, payment of enrollment and school fees was introduced. In addition, this law introduced some new organizational solutions, which related to the division of the school year, the abolition of annual exams, the introduction of a lower course exam, etc. That law, however, caused resentment in educational circles, so the educational authorities were forced to make certain changes in 1902, and they mainly related to increasing the number of full gymnasiums,

abolishing the registration fee and the apprentice title for professors (Cunkovic, 2016, p. 190).

In the field of work of the Higher Women's School, which in the last decades of the 19th century was mainly intended for the training of female teachers, several changes were made. Legal changes from 1886 extended the duration of schooling there to six years, and the final teacher's exam became mandatory for all female students. Since at the end of the 19th century, the decision to establish a female teacher's school was adopted, the Higher Women's School formally became a sixth-grade high school for girls' higher education (Cunkovic, 2016, p. 197).

After a long period of work and many organizational changes, in 1896 the *Law on Theological Seminary* was adopted, which stipulated that student with completed elementary school should be admitted to the school. At the beginning of the 20th century, the seminary became a nine-year school, with lower general education and higher professional theological classes, and in 1910 it received a final curriculum with an elaborate curriculum (Cunkovic, 2016, p. 200).

The work of teachers' schools towards the end of the 19th century was subject to frequent changes regarding the duration of schooling, the curriculum, and even the place where they were located. Due to legal changes in 1896, the teacher's school became a four-grade high school, whose curriculum included a large number of modern subjects, such as civil rights and duties, manual work, and others. At the beginning of the 20th century, in 1904, a detailed curriculum was adopted, accompanied by a curriculum for the first time.

The desire to improve craftsmanship was also reflected in the establishment and operation of craft schools, which have been operating since 1892 under the *Law on Craft Schools*. One of the best was the Military-Craft School in Kragujevac, which in 1895 was raised to the level of secondary schools with the right to issue master's degrees. On the initiative of women's societies, female workers' schools were established in many places in Serbia, where poor girls received basic education and preparation for independent performance of some female trades (Cunkovic, 2016, p. 212).

The development of the economy and trade had a positive effect on the development of trade and finance education, so, in the absence of a state school, in 1881, the private three-year Belgrade Trade School of Czech Radovan Visek was opened. That school was replaced in 1892 by the State Trade Academy; it provided the youth with theoretical and practical education for the commercial and financial profession. At the beginning of the 20th century, with the *Law on the Commercial Academy*, that school was given a higher level and a detailed curriculum in which subjects intended for the commercial profession prevailed. In addition to this regular form of education, since 1882 trade schools of the Belgrade trade youth have been operating in Belgrade and the interior, which were held in the evening or during the week and within which the basic subjects needed for the trade profession were taught. Towards the end of the 19th century, the two-year High School of Belgrade Trade Youth was founded (Cunkovic, 2016, p. 209).

The needs for practical training of those who will work in their communities to improve agricultural management were met by secondary agricultural schools, which, since 1882, have operated under the *Law on Lower Schools for the Field Economy*. Lower three-year agricultural schools were agricultural-livestock and viticultural-fruit growing (Cunkovic, 2016, p. 212).

After the Serbian-Turkish war, it became clear that there was a need for highly educated military personnel, so in 1880 the *Law on the Military Academy* was passed. That law provided for the work of a three-year lower military academy, which was of a universal type, and a two-year higher military academy, which trained officers of all branches of the army (Cunkovic, 2016, p. 213).

In the Serbian school system, the Great School, the highest educational and scientific institution in the country, founded as a Lyceum in 1838, occupied an important place. Occasional changes in the organization of work in the second half of the 19th century created better conditions for the development of professional and scientific work within the three faculties – Philosophical, Legal and Technical. The *Law on the Great School* from 1896 gave it greater autonomy, and the decrees

of individual faculties implemented a thorough distribution of subjects by departments. By the *Law on University* from 1905, this institution became the highest self-governing body for higher professional education and for the study of sciences. That law regulated almost all issues related to internal organization, the position of professors, study regime, disciplinary responsibility, etc. (Cunkovic, 2016, p. 216).

The pedagogical work of educators relied on advanced ideas that came from Europe and on their popularization through numerous translations published in pedagogical journals. There is no doubt that the development of teaching and schooling during the last decades of the 19th century passed a long and difficult path, in which clear and short explanations were replaced by elaborate curricula and programs, based on observation and the principle of obviousness in teaching, so European requirements in education existed almost in all segments of education in Serbia.

On the eve of the Balkan wars, Serbia had a fully developed school system, which included elementary schools, complete and incomplete gymnasiums, women's high schools, a seminary, teacher, trade, craft and agricultural schools, a military academy and a university.

Serbian Consular Missions – the Activity of Cultural Diplomacy

The work of the diplomatic service of Serbia was initially regulated by the *Law on Diplomatic Representations and Serbian Consulates Abroad*, adopted on 18/31 January 1879 (Lopicic, 2007, p. 184). A few years later, 1/14 in November 1886, the *Law on the Organization of the Ministry of Foreign Affairs, Diplomatic Representations and Consulates of Serbia abroad* was passed, based on which the Ministry was divided into two departments – political and administrative; the political section consisted of two sections, and the administrative section consisted of four. The mentioned law had provided that consuls, educated and capable people, would be appointed on the proposal of the minister, by the king's decree, and that they would have the rank of minister. Consular activity was carried out based on the *Rules of the Consular Service*

from 1882, which stated: “Official correspondence with the Serbian state authorities will be conducted regularly by consuls through the Ministry of Foreign Affairs” (Lopicic, 2007, p. 287).

At the end of the nineties of the 19 century, cultural diplomacy became an important factor in international relations. Appointed consuls from the European part of Turkey had the duty, as part of propaganda and intelligence work, to represent the country, to protect the Serbian people, to open Serbian schools, bookstores and church-school municipalities, and to submit reports in consular letters about the events in the place where they were. The basic aspirations of Serbian diplomatic policy in that area were perhaps best pointed out by historian Jovan Jovanovic in his work *South Serbia*: The goal was: to open schools, churches and monasteries and fill them with Slavic service, to open bookstores and supply them with good and appropriate Serbian books, to create colonies with craftsmen (Jovanovic, 1938, p. 133).

To solve the problem on the national level at the Ministry of Foreign Affairs, 4/17 July 1889, the Educational and Political Department (PPO) was founded. (Popovic, 2010, p. 479). This department managed the work of Serbian consulates in Old Serbia and Macedonia, whose primary task was to solve cultural and educational issues. Stojan Novakovic, an official of the Ministry of Foreign Affairs, managed these tasks (Popovic, 2010, p. 481).

A year later, on May 25 / June 7, 1890, the Education Board started working at the Ministry of Education. Its task was to give an opinion on the need to open Serbian schools, to take care of the qualifications of teachers, to adopt curricula and censor textbooks, to participate in the drafting of rules for accepting cadets and supervise them, as well as to provide assistance for the maintenance and expansion of national consciousness. The members of the Board, who were elected for three years, were appointed by the Minister of the Ministry of Foreign Affairs. Permanent members of the Board consisted of the head of the Ministry of Foreign Affairs, the treasurer of the Ministry and one tutor from the Endowment, Sime Igumanova. Archimandrite Nicifor Ducic, professor Ljubomir Kovacevic and pedagogue Milan Milicevic (Petkovic, 1970, p. 74). At the first consular conference of Serbian consuls from

Old Serbia and Macedonia and representatives of the Education Board, held on 10/23 in April 1891, the tasks in the field of national propaganda were determined, which was carried out by the activities – opening Serbian schools and church-school municipalities, distributing propaganda books and textbooks, educating cadets and training teachers (Lopicic, 2007, p. 205).

The most significant role in Serbian diplomatic relations with Turkey was played by the diplomatic representation or *capu-cehaja* in Constantinople, founded in 1838. Only after 1870, however, it began to perform consular duties in the true sense of the word. After the adoption of the *Law on the Organization of the Ministry of Foreign Affairs, Diplomatic Representations and Consulates of Serbia Abroad* from 1886, Stojan Novakovic, then an employee of the Ministry of Education and a member of the Education Board, was appointed as the Serbian representative in Constantinople. The parliamentary seat that Novakovic held gave him the opportunity to work on the political, national and propaganda activities of Serbia in European Turkey and to improve the position of the Serbian people in those regions. His task was to form a network of legal Serbian cultural and educational institutions, in which the Serbian consulates in Old Serbia and Macedonia had a central place. With the approval of the Turkish authorities, consulates were opened in Skopje and Thessaloniki in 1887, and two years later in Pristina and Bitola. Consistent and persistent in his negotiations with the Turks, Novakovic received permission from the Porte to print books, so from 1889 to 1897 he was in Constantinople, at the printers of K. Baichel, A. Zelic and sons and J. Palamari, printed several textbooks for Serbian elementary schools. It should be added that in Constantinople on 8/21 October 1889, the first Serbian bookstore was opened under the management of Lazar Krstic. With his diplomatic work, Stojan Novakovic significantly contributed to changing the situation in Old Serbia and Macedonia in favor of the Serbian people (Lopicic, 2007, p. 205).

The Serbian Consulate General in Skopje, which occupied a central place in Serbian national politics in European Turkey, was opened in 1887 (Lopicic, 2007, p. 205). Aleksa Pacic was appointed as the first consul, who was replaced two years later by Vladimir Karic, a professor

and diplomat. Karic's work in preserving the Serbian identity mainly related to cultural and educational activities, which were realized by opening Serbian schools and bookstores, the work of Serbian Orthodox churches and the establishment of church municipalities. Difficulties in the work of the consulate were great. The goal of the Bulgarian propaganda was to implement the Bulgarianization of the Serbian population, and the Turkish authorities strongly opposed the opening of Serbian schools. Nevertheless, after long preparations, the Serbian elementary school in Skopje was opened on 5/18 February 1891, but soon, due to Bulgarian intrigues, it was closed. The opening of the first Serbian bookstore in Skopje, which was run by the bookseller Koca Jovanovic, and which started operating in 1889, was also important for the achievement of national goals (Lopicic, 2007, p. 207).

Based on the Temporary Consular Convention between Serbia and Turkey in 1887, the consulate of Serbia was opened in Thessaloniki. (Lopicic, 2007, p. 208). Petar Karastojanovic was appointed as the first consul, but Vladimir Ljotic, who was consul on two occasions – from 1890 to 1894 and from 1905 to 1909, achieved the most in terms of opening Serbian schools and supplying them with textbooks. In the eighties of the 19 century, there was a larger colony of Serbs in Thessaloniki, mostly merchants, artisans and workers. A Serbian elementary school was opened in 1892 for their children and children from Kosovo and Bitola vilayet, and in 1894/1895 Serbian gymnasium named *Home of Science* also started its work (Pejin, 1999, p. 325).

To protect the Serbs from the violence of Arbanas and to spread the educational activity, in Pristina it is 15/28 November 1889, the consulate of Serbia was opened; its field of work included the territory of the Kosovo vilayet, with the center was in Skopje, where the pasha lived (Lopicic, 2007, p. 201).

Due to the difficult situation – robberies, violent seizure of property, killings and lawlessness – the Serbian population from those regions was often forced to leave their homes and emigrate. The first Serbian consul in that consulate was Luka Marinkovic, a diplomat, who was killed on June 19 / July 2, 1890. In the same year, Branislav Nusic, who was appointed consul in May 1893, came to the consulate. The consulate

worked in very difficult conditions, so on several occasions Branislav Nusic proposed that it be closed. Regardless of the difficult circumstances, at the end of the 19th century, some Serbian schools started to work, and in March 1890, the teacher Steva Markovic opened the first Serbian bookstore in Pristina; it sold books printed in Constantinople, as well as those from Belgrade and Novi Sad that had passed Turkish censorship (Lopicic, 2007, p. 214).

The Serbian consulate in Bitola was officially opened, with the anthem of the Kingdom of Serbia and the *Turkish Imperial March* in 12/25 April 1889 (Lopicic, 2007, p. 215). Dimitrije Bodi was appointed first consul, and Petar Manojlovic was vice consul. As in other areas, the position of the Serbs in the Bitola Province was quite difficult. At the end of the 19th century, only Bulgarian and Greek schools and a Romanian high school were established in Bitola, while there were no Serbian schools at all. The first attempt to establish a Serbian elementary school is linked to the married couple Marija and Atanasi Jungic, who came to Bitola in June 1889 (Terzic, 2008, p. 339). Less than two years later, however, the Turkish authorities expelled them, so the school stopped working. Thanks to the efforts of consul Dimitrije Bodi, a church-school municipality was established in Bitola in 1890, which, significantly contributed the establishment and operation of Serbian schools. The opening of the first Serbian bookstore, which sold textbooks and books printed in Constantinople, also influenced the development of Serbian national consciousness (Terzic, 2008, p. 339).

Serbian consular representations in the European part of Turkey worked under the supervision of the embassy in Constantinople, as well as the Ministry of Foreign Affairs (Terzic, 2008, p. 339).

The State of Serbian Schools in the Ottoman Empire

At the beginning of the 19th century, in the area of Old Serbia and Macedonia, education was exclusively linked to monasteries, and later, with the development of trade and crafts and the strengthening of the Serbian population, opportunities were created for the establishment of private elementary schools. The expansion of the network of Serbian schools was supported by Serbia itself with its educational policy. The

aid related to teacher training and the supply of textbooks from Serbia, as well as material support for the maintenance of existing schools and the establishment of new ones. The organization of the work of those elementary schools was the same as in Serbia, and in 1871, a seminary was founded in Prizren, with the financial help of the rich merchant Sima Igumanov. The task of that school, which operated under the administration of the Ministry of Education, was to train priests and teachers.² As for the education of teachers for Serbian schools, they were also educated in the seminary in Belgrade, where a special, second department was established. This department was founded for the education of youth from unliberated regions of Serbia. That department worked according to a somewhat modified and shorter curriculum (Kantardzije, 2002, p. 341).

After the Berlin Congress in 1878, however, the position of the Serbs in those regions, in the provinces of Kosovo, Thessaloniki and Bitola, became very difficult, which also affected the organization of education. The Turkish authorities, aware of the defeat in the Serbian-Turkish war, prevented the operation of old schools and any attempt to open new ones (Lesnjevic, 1910, p. 316). The Bulgarian Exarchate, founded to protect the part of the Slavic population in the Turkish Empire and oppose Hellenization, changed its policy in the eighties of the 19 century.³ Under her pressure, instead of schools in the Serbian language or in the Christian-Slavic language, as some called it, schools were opened in the Bulgarian language, and the more prominent Serbs, including the teachers themselves, were persecuted and imprisoned. This was particularly pronounced in the Bitola and Thessaloniki provinces, where the basic education of the Serbian population took place within the framework of the so-called secret Serbian schools or Greek village schools

2 In 1889, it became a six-year Theological and Teacher's School, which, in addition to education, played a major role in national and cultural-educational policy.

3 The Exarchate is a Bulgarian church organization created by separation from the Patriarchate of Constantinople in 1870. As part of the church-school organization, it realized long-term national aspirations, and their goal was the annexation of all areas to Bulgaria.

from which Greek textbooks were expelled. Serbian children, being educated in foreign schools, Bulgarian and Greek, forgot their mother tongue and national customs. Life in those regions, and especially in the Kosovo Vilayet, was also made difficult by the urban crimes, which were once so great that the Serbian people had to leave their hearths (Kantardzije, 2002, p. 343).

After 1885, the socio-political conditions in the area became somewhat more favorable, which made it possible to resume the work of Serbian elementary schools. At the beginning of 1887, the Department for Serbian schools and churches outside Serbia was established at the Ministry of Education and Church Affairs, which was abolished in 1889, and its work was transferred to the Ministry of Foreign Affairs. At this Ministry, in May 1890, the Educational Committee started working again, whose primary task was to send young and capable people to Old Serbia and Macedonia to work on the spread of education and culture. After the establishment of Serbian consulates in Skopje and Thessaloniki in 1887 and in Pristina and Bitola in 1889, and with the transfer of propaganda and educational work for Serbian schools outside Serbia to the department of the Ministry of Foreign Affairs, there were real opportunities for more intensive work of schools (Kantardzije, 2002, p. 344).

Establishment and Work of the Society of Saint Sava

The ruling Serbian circles took a stand that only through books, schools and church can oppose the strong Bulgarian and Greek propaganda on the territory of Old Serbia and Macedonia. Work on these tasks involved the active participation of the Ministry of Education and Church Affairs, the Ministry of Foreign Affairs, as well as some other unofficial organizations. With this goal, on the initiative of Svetomir Nikolajevic, professor of history and literature at the Great School, the private Society *Sveti Sava* was founded. In September 1886, the founding assembly of the Society of *Saint Sava* was held in the hall of the Great School in Belgrade, which was attended, among others, by Milan Milicevic, Ljubomir Kovacevic, Panta Sreckovic and Milos Milojevic. The society

was managed by the Main Board, headed by Svetomir Nikolajevic (Vojvodic, 1999, p. 8). The main task of the Society was focused on cultural and educational work in Old Serbia and Macedonia, on the training of teachers for Serbian primary schools in those regions, as well as publishing activities. Immediately after its establishment, the work of many subcommittees in Serbia began, and the funds collected from donors were used to finance various activities (Vojvodic, 1999, p. 9).

The society began to establish new and restore old schools and churches. It also advocated for the education of young people who, upon returning from Serbia, would influence the raising of consciousness among the Serbs there. By their actions, they should have pointed out that this is about Serbian regions and that the people should be aware of their past, identity, language and customs. They also provided them with the necessary resources – liturgical books, literature, textbooks and studies. In a short time, the Society became an important organizer of the everyday life of Serbs in unliberated areas (Vojvodic, 1999, p. 9).

The members of the Society cooperated with the Ministry of Education and Church Affairs and the Ministry of Foreign Affairs, which, among other things, provided the necessary financial resources. In 1887, the journal *Brotherhood* (*Bratstvo*) began to be published, in which most of the articles were written by prominent researchers. Among other things, the texts also related to the life of the Serbs, the appearance of the towns and the events in them (Vojvodic, 1999, p. 8).

The educational-political and national activity of the Society of *Saint Sava* was also expressed by the establishment and operation of school institutions in Belgrade where young cadets from Old Serbia and Macedonia were educated. Pupils came with recommendations from Serbian consuls in the European part of Turkey or Serbian national workers. On this way the Sant Sava Evening School, the Preparatory School and the Theological Teacher's School in Belgrade were founded (Vojvodic, 1999, p. 11).

The Sant Sava Evening School was founded towards the end of 1887, with the aim of providing basic education to artisan youth from Old Serbia and Macedonia. The curriculum, which was approved by the Ministry of Education and the Department of the Serbian Church

and Schools in Turkey, included Christian Science, Serbian language, arithmetic, geometric shapes, bricklaying, geography, Serbian history, basics of nature, basics of physics, church singing, folk singing, reciting folk, artistic and heroic songs and calligraphy (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 233). In addition to general subjects, what was necessary for craft activity was also taught. As for the work method, it was adapted to the current possibilities and educational goals: "In the lectures, students will be given more activities and participation, and the lectures will be as fun and educational as possible, and so that the students would like school and science as much as possible and saw as many benefits as possible: mental, moral and practical" (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 233). It was foreseen that future artisans from Old Serbia and Macedonia, in addition to general education, would acquire correct concepts about Serbia and its past and that upon returning to their regions they would act as *good people and conscious Serbs* (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 233).

The preparatory school, which was opened in 1888, was a kind of teacher's school where the following subjects were taught: Christian science, Serbian language, Slavic language, calculus, Serbian history, world history, geography, natural science, history of Serbian literature, physics, French language, practical pedagogy and psychology, geometric drawing, church singing, folk singing, free drawing, crocheting and calligraphy (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 253). Students who graduated from this school could enroll in the State Teachers' School, where they took a one-year shortened course (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 253).

Pension St. Sava was opened in November 1888. In addition to regular schooling, the cadets also had lessons in Serbian language, history and literature, and there was also a reading room within the boarding house. Due to the increased number of students in 1890, the Sant Sava Home was built, where the Society's Administration was located (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 253).

In the same year, for the purpose of training teachers and priests for non-liberated regions, the Theological Teacher's School with a boarding school was founded. The largest number of lessons was devoted to the Serbian language, church singing and physical exercise. On Sundays and holidays, student parties were organized where songs from various

parts of Serbia were sung, student compositions were recited and read. “Both according to the professional assessment and the sympathy of the public who were very interested in the future pioneers of Serbia who were educated in this school, the school enjoyed a great reputation” (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 253). The headmaster of the school was a well-known national worker, Milos Milojevic. However, the school was short-lived because in August 1891, the work of the *Sant Sava Society* was terminated.⁴

The Society’s work was supported by the Ministry of Education and Church Affairs, which approved the opening of schools, approved school programs and participated in financing. Later, the Society also cooperated with the Ministry of Foreign Affairs (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 255).

For political reasons, after 1890, the activity of the Society was weakened. Serbian official circles tried to suppress their independence, and the Turkish authorities intensified the persecution of the Society’s members. In addition, some cadets publicly expressed pro-Bulgarian sentiments, and the Ministry of Foreign Affairs canceled their state aid (Hadzi-Vasilevic, 1936, p. 255).

Awakening of National Consciousness through Educational and Cultural Activities among Serbs in Old Serbia and Macedonia in the Last Decades of the 19th Century

At the beginning of the nineties of the 19th century, several Serbian primary schools were opened in towns and villages in Old Serbia and Macedonia in a relatively short time, and a sometime later gymnasium in Constantinople and Thessaloniki also opened. The first Serbian schools were opened based on the Imperial Decree from 1891, as well as the Turkish *Law on Public Education in the Ottoman Empire*. That Law

4 With the task of working to preserve Serbian national consciousness in Old Serbia and Macedonia, the Club of Youth from Old Serbia and Macedonia was founded in Belgrade on November 27 / December 10, 1906. The club mainly gathered young residents from those areas, and the first president was Stojan Zafirovic, a philosophy student. The club worked until November 1913. Cf. T. Smiljanic, Youth Club of South Serbia and Macedonia. *Southern overview (Juzni pregled)*, No. 3, 1927, p. 120.

provided for the existence of state and private schools that were the property of certain societies and individuals from the Ottoman Empire or other countries. For the work of those schools, it was necessary that the curriculum and textbooks be submitted to the Turkish Ministry of Education for review and that the teachers' and professors' certificates be certified by the educational authorities. In the same way, the educational supervisor was obliged to attend the annual exams, and the list of graduated students had to be submitted to the Turkish authorities (Pejin, 1999, p. 325).

The legal benefits in the Kosovo Province enabled the operation many primary schools, the establishment craft, trade and civil schools, and the Women's Craft School in Prizren.⁵ After several unsuccessful attempts, with the permission of the Turkish authorities, a number of Serbian primary schools were opened in both Thessaloniki and Bitola provinces, and in 1892, Serbian primary schools in Constantinople and Thessaloniki also began to operate, which after some time also received high school classes. From March 1897, according to the sultan's order, it was possible to *open Serbian schools without any excuses* in the Vilayet of Bitola and Thessaloniki (Pejin, 1999, p. 325).

Thanks to favorable social circumstances, as well as increased work on the establishment and operation of Serbian schools, at the beginning of the 20th century there were 281 Serbian elementary schools in Old Serbia and Macedonia (Ivanic, p. 312). The largest number of schools worked in the Kosovo Vilayet, while the number of schools in the Bitola Vilayet was somewhat smaller than in the seventies of the 19th century. In addition to schools in Kosovo, Thessalonica and Bitola provinces, in the nineties of the 19th century, a Serbian elementary school and gymnasium were founded in Constantinople (Pejin, 1999, p. 325).

Educational and propaganda work required, in addition to the opening the schools, the creation of textbooks adapted to socio-political circumstances. Until the Serbian-Turkish wars, it was not difficult to

5 The takeover of the Rasko-Prizren metropolitanate from the Greeks in 1896 represented a special opportunity, which, among other things, was responsible for the supervision of schools.

bring Serbian books into Turkey, but when the relationship between the Kingdom of Serbia and the Turkish Empire changed, few schools were left without books. To enable Serbian schools in the Turkish Empire to use textbooks, Petar Kostic, teacher and rector of the Prizren Theological Seminary, went to Constantinople to obtain approval for the printing of some revised Serbian textbooks for primary schools and the Seminary. In 1888, there was a plan to establish a Serbian printing house in Thessaloniki, but since there was no reliable person to entrust this task, it was decided to print the textbooks in Constantinople. Permission to print Serbian textbooks was obtained in November 1888, at the same time when Stojan Novakovic succeeded in setting up the printing house A. Zelic and sons. The procedure for printing Serbian textbooks was quite complex. Since the Turkish censorship would approve the text, it would be printed in one copy, and then it would go to collation.⁶ On each of those textbooks was printed the text: “By the permission of the High Glorious Imperial-Ottoman Ministry of Education in Constantinople, No. 400 of 26 Zilkada 1306 and 12 Tomus 1305”, and on the textbooks from 1891 and 1892: “Permitted by the High Glorious Imperial-Ottoman Ministry of Education in Constantinople, No. 242 of 21 Sheval 1309 and 6 Mazja 1308”.

The first Serbian textbook – *Primer for Elementary Serbian National Schools in the Ottoman Empire* – was printed in 7,000 copies at the beginning of 1889.⁷ In 1893, Stevan D. Popovic’s *Account for Schools in Old Serbia and Macedonia* was also being prepared. The same printing house in Constantinople printed *Primer* in 1889 and *Reader* in 1890, textbooks that were intended for Serbian schools in Macedonia and that contained two-thirds of the text in Macedonian and one-third of the text in

6 In the Serbian Embassy in Constantinople, 3,150 dinars were set aside for the binding reprinted school textbooks. Cf. AS, MID-PP, 242/1893, 14/27 November 1893, N 356: letter from J. Velimirović sent to A. Nikolic, Minister of Foreign Affairs, in connection with the payment of school textbooks.

7 Shorter texts with concepts about man, nature, household items, riddles and proverbs in Serbian and Macedonian were printed in *Primary Book*. The mentioned alphabet consists of thirty letters and thin *jer*.

Serbian.⁸ At the end of the 19th and the beginning of the 20th century, in the Vilayet printing house in Pristina, *Primer* and *Reader* were printed, and for learning the Turkish language in Thessaloniki, in 1895, the *Turkish Primer for Serbian Schools* by Ibrahim Velic was printed (Redzepagic, 1974, p. 82). To start selling and distributing those textbooks, the approval of the Turkish authorities was needed, as well as the permission of the vilayet education authorities, which sometimes took up to a year. Books were sold in Serbian bookstores, and students received them for free.

In addition to those already mentioned, the following textbooks for Serbian primary schools were also printed: *Reader for National Schools for Grade II*, *Catechism*, *Little Serbian Grammar*, *Grammar for Grade III*, *Serbian Grammar for Grade III and IV*, *Christian Science for 1st and 2nd Grade*, *Christ's Stories and Sermons for 2nd grade* and *Stories from Church History for 2nd grade*.

Concluding Remarks

In the last third of the 19th century, the demands of the new age slowly began to penetrate people's lives. Instead of the Serbian medieval tradition, which started to lose its dominant role, modern ideas of nationality were manifested, so an educational mission appeared at the beginning of the awakening of love for the people. It was necessary to acquire certain socio-historical conditions that affected the opening of Serbian schools in Old Serbia and Macedonia. These schools had their characteristics, and they refer to the emphasis on certain parts of the curriculum, the unique choice of teachers and professors, and the distinct group of students. Preservation of religion, customs, and language through school teaching influenced the strong formation of national identity among Serbs in the European part of the Turkish Empire.

And finally, the criteria of success, that is, the consequences that resulted from the actions of these educational institutions, should be

8 From 1889 to 1890 ten textbooks for Serbian schools were printed – two primers (Serbian and Macedonian), reading books for I, II and III grade, grammar for I, Grades II and III, catechism and church history. C. Kantardjiev, p. 345.

looked at. Their existence, in less than twenty years, had an impact on wider social and school events in the cultural history of Serbs. In all of this, the Society of *Saint Sava* played a significant role. The need for the overthrow of the Ottoman Empire, for unification, for the dominance of the secular over religious thinking and for the modernization of society manifested itself through the development of education. The establishment and operation of schools represented an opportunity to point out the ethnic existence of one nation in several places. The activities of these institutions, which based their work on adopting the cultural values of the community, represented an attempt to solve the national question that enabled and determined the future of a nation. With the aspiration to gain independence the idea of national freedom appeared, which brought with it the idea of liberation. Support in all of this was provided by educational institutions, which had the task of minimizing foreign influences and using the potential they had at their disposal. With the establishment of Serbian elementary schools and gymnasiums in Constantinople and Thessaloniki, the interrupted continuity in the education of Serbs in Old Serbia and Macedonia was continued and modernized. When they fulfilled their task, they were abolished. But the end of their existence is not the end of the story about them, because they preserve national memories and secrets, preserve memories of great deeds of small and ordinary people.

Literature

- IVANIC, Ivan, 1906. *Macedonia and Macedonians*. Belgrade: Belgrade cooperative.
- JOVANOVIĆ, Jovan, 1938. *South Serbia*. Belgrade: Gece Kon.
- HADZI VASILJEVIĆ, Jovan, 1936. *Memorial of the Society of Saint Sava 1886–1936*. Belgrade: Society of Saint Sava.
- KANTARDZIJEVIĆ, Risto, 2002. *History of Education and Education in Macedonia*. Skopje: Educational work. ISBN 9989-0-0186-3.
- LESNJEVIC, Petar, 1910. Educational Opportunities of Serbs in Turkey. *Bosnian Villa, (Bosanska vila)*. Sarajevo: Neskovic. No. 20–22, pp. 316–317.
- LOPICIC, Djordje, 2007. *Consular Relations of Serbia (1804–1918)*. Belgrade: Institute for textbooks. ISBN 978-86-17-14751-6.

- PEJIN, Jovan, 1999. On the Renewal of Work and the Establishment of Serbian Schools in Old Serbia and Macedonia in 1897. *Vardar anthology (Vardarski zbornik)*. No. 1, pp. 323–327. ISBN 1450-8486.
- PETKOVIC POPOVIC, Radmila, 1970. *Serbian Schools and Education in the Western Regions of Old Serbia in the 19th Century*. Priboj: Municipal community of education.
- POPOVIC, Bogdan, 2010. *Diplomatic History of Serbia*. Belgrade: Institute for textbooks. ISBN 978-86-17-16975-4.
- SMILJANIC, Toma, 1927. Youth Club of South Serbia and Macedonia. *Southern overview (Juzni pregled)*. Skopje: Sv. Kliment Ohridski, No. 3, pp. 119–122. ISBN 9989-652-41-4.
- TERZIC, Slavenko, 2008. Consulate of the Kingdom of Serbia in Bitola. *Historical journal (Istorijski casopis)*. Beograd: Historical institute. No. 57, pp. 327–342. ISBN 0350-0802.
- VOJVODIC, Mihailo, 1999. *Society of Saint Sava*. Belgrade: Archive of Serbia. ISBN 86-81511-10-6.
- CUNKOVIC, Srecko, 2016. *Schooling and Education in Serbia in the 19th Century*. Belgrade: Educational Museum. ISBN 978-86-82453-40-6.

„Natürliches Wachstum“ in einer bedrohlichen Welt – der Monte Verità als Inkubationsraum eines neuen Erzieherbildes

Beate Klepper^a

^a Catholic University of Eichstätt-
Ingolstadt, Faculty of Religious Education
beateklepper@gmail.com

Received 30 October 2022

Accepted 12 December 2022

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-008

Abstract “Natural Growth” in a Ominous World – Monte Verità as Incubation Room of a New Understanding of the Educator

In the early years of the 20th century a small community or colony on Monte Verità near Ascona at the Lago Maggiore became refuge and encounter for different representatives of the Lebensreform. Main issues culminated here, and here the representatives conflicted with each other. Controversial response proposals uncovered the fundamental divergencies of a naturalistic world view. Thus,

Monte Verità spotlights pedagogical problems in the context of Lebensreform and Reformpädagogik. Based on the writings of the respective protagonists and their environment, and referring to repeated visits to the Monte Verità, we propose a reflection of its development and central motives and deconstruct critically the understanding of the child and the new conception of the educator on the ‘Mount of Truth’. Ida Hofmann, as one of the main founders, individualist, and naturalist Gusto Gräser and the psychoanalyst and anarchist Otto Gross shaped essentially Monte Verità and formulated the motives that still nowadays keep floating like a will-o’-the-wisp in the models of Reformpädagogik. Education is always tempted to ‘tame’ contingent structures, to anticipate an uncertain future and to define clearly the role of the educator. Frequently teleological suppositions sneak into the educational praxis and confer the present action an image of validity and offer the educator tranquilizing certainties. Monte Verità represents a clear example for this. To understand pedagogical thinking as focusing on growth with open results, therefore guided by an anthropological perspective, requires a clear decision for continued questioning of subtle basic presuppositions. Instead of mental certainties, the search for always new, concrete, child-centered educational action, in short, an education that parts “from the Child”.

Keywords Reformpädagogik, Monte Verità, Education, Lebensreform, naturalistic world view, Pedagogic, Gusto Gräser, Fidus

Einführung

„Lebensreform“ war eine prägende Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie umfasste, wie schon der Name sagt, nahezu alle Bereiche des Lebens wie soziale Ordnung, Kunst, Architektur, Erziehung, Wirtschaft, Mode, Design, Ernährung. Verbunden mit dieser Bewegung waren Zivilisations- und Kulturkritik, Ablehnung der traditionellen politischen Ordnung mit ihren Institutionen, also Überwindung aller moralischen, patriarchalen und hierarchischen Strukturen wie Militär, Kirchen oder Bildungssysteme, und natürlich Ablösung vom traditionellen Familienmodell. Einzelne Vertreter zeichneten sich durch Konzepte, Orte oder Kunstwerke aus, die der Bewegung der Lebensreform ein identifizierbares Signum verliehen, wie Jugendstil, Reformpädagogik, Vegetarismus oder Frauenemanzipation. So divergent sich die Bewegungen der Lebensreform darstellten, so einte sie doch ein alles durchdringendes und prägendes Verständnis von Natur. Natürliche Lebensweise und Ernährung, Architektur, Erziehung, Malerei, Tanz, kurz, das ganze Leben kulminierte in diesem Verständnis des absoluten Primates der Natur. Ernst Haeckel, Zoologe, Biologe, Mediziner, Philosoph und Anhänger von Charles Darwin formulierte dieses Diktum „Natur als Ursprung und Ziel jeglichen Lebens“ in griffigen, häufig rezierten Aussagen. Dem Primat der Natur habe sich alles unterzuordnen. Somit schuf er neue Normen und Dogmen der Bewegungen der Lebensreform auf der Grundlage des undiskutierbaren Prinzips der Natur. Anhänger und Jünger dieses monistischen Naturismus waren vernetzt, standen zueinander in Konkurrenz oder Widerstreit, ohne jedoch dieses naturistische Grundprinzip zu hinterfragen. Bedeutende Vertreter*innen der Lebensreform trafen sich auf dem Monte Verità, einem Hügel bei der Stadt Ascona am schweizerischen Ufer des Lago Maggiore.

So vielfältig inzwischen die Forschungen zu Lebensreform und Reformpädagogik sind, so gering ist doch der Forschungsstand zum Monte Verità. Dies erstaunt einerseits angesichts der damaligen Anziehungskraft, andererseits ist es auch verständlich angesichts der vielfältigen, auch verwirrenden Ausdrucksformen und einer Grundhaltung konsequenter Ablehnung von Gesellschaft, Zivilisation und Wirtschaft.

Die wenigen Publikationen zum Monte Verità beziehen sich meist auf ästhetische Aspekte wie Parkgestaltung (s. Holdenrieder, Bodmer), auf künstlerische Werke verschiedener Maler (s. Korth) und ihren Ausstellungskatalog, sowie auf Körper- und Bewegungskultur auf dem Monte Verità, (s. Wedemeyer, Schwab oder Lafranchi. Genauere Angaben im Literaturverzeichnis). Veröffentlicht wurden auch Arbeiten von zeitgenössischen Sympathisanten wie Hermann Müller, Robert Landmann oder Alberto Nessi.

Für Pädagogen erschien der Monte Verità wenig ergiebig, da keine ausdrücklichen Erziehungskonzepte formuliert wurden und kein zusammenhängendes erzieherisches Programm propagiert wurde. Aussagen wesentlicher Protagonisten zu Erziehungsfragen tauchen verstreut und eher beiläufig auf, wenn das Zusammenleben auf dem Monte zur Herausforderung wurde. Auch der Plan eine Erziehungsanstalt zu gründen fand, außer einer allgemeinen Absichtserklärung, keine weitere Konkretisierung. Dennoch bieten die Zeugnisse der Gründer Ida Hofmann und Gusto Gräser, des einflussreichen Psychiaters Otto Gross und anderer Bewohner des Monte Verità Anlass zu komplexen Reflexionen über Erziehung und Bildung, ihren Zielen und Mitteln. Daraus lassen sich Konturen von Erziehungsvorstellungen destillieren, die allerdings immer an konkrete Personen gebunden sind. Somit ist der Zugang zu Denken und Wirken auf dem Monte Verità stark biographisch bestimmt. Einzelne Personen prägten den ‚Berg der Wahrheit‘, veröffentlichten ihre Erfahrungen und Erlebnisse und zogen durch ihr Charisma andere an. Alles hing am Wirken einzelner Protagonisten.

Die pädagogischen Perspektiven vor dem Hintergrund von Lebensreform und Reformpädagogik legen eine differenzierte Lesart nahe. Eine kritische Auseinandersetzung mit Reformpädagogik setzte spät ein, vor allem nach 2011, so dass die Auswahl pädagogischer Autoren, auch angesichts der hier notwendigen Knappheit, übersichtlich ausfällt. *„Wer von der Sprache, dem Duktus und der Selbstsicht der Reformpädagogik ausgeht, wird bei aller Verschiedenheit der Ansätze keine dunklen Seiten entdecken, weil sie naturgemäß nicht thematisiert werden“* (Oelkers, 2011, S. 8).

Der Monte Verità galt als Zentrum der Lebensreform. Auf ihm trafen sich die wichtigsten Vertreter unterschiedlichster Disziplinen. Seine räumliche Definiertheit und zeitliche Begrenzung lässt den Monte Verità wie ein Brennglas lebensreformerischer Impulse wirken, an dem exemplarisch wesentliche Intentionen sichtbar werden. Die vorliegenden Analysen versuchen einen Grundbestand pädagogischer Prinzipien herauszulösen und Anfragen zu stellen, die auch heute noch von Interesse sind.

Philosophisch-pädagogische Grundlagen

Das Leben und Wirken auf dem Monte Verità ist nicht verständlich ohne den monistischen Naturalismus Ernst Haeckels. Seine Überzeugung von der ewigen und absoluten Harmonie von Natur und Evolution, die er im Anschluss an Charles Darwin entwickelte, stieg in einen nahezu dogmatisch-religiösen Rang auf und löste theistische Vorstellungen ab. Haeckels Sprache ist oft nahezu hymnisch. Er forderte totale Anerkennung und Unterwerfung unter das Prinzip Natur. *„Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen – unvernünftig aus ihr herauszutreten, und unvernünftig, tiefer in sie hinein zu kommen. Ungebeten und ungewarnt nimmt sie uns in den Kreislauf ihres Tanzes auf und treibt sich mit uns fort, bis wir ermüdet sind und ihren Armen entfallen“* (Haeckel, 1889, S. 3). Dem entspricht sein bioenergetisches Grundgesetz, demzufolge die Ontogenese die Phylogenese rekapituliert. Natur ist absolutes Leben. *„Es ist ein ewiges Leben, Werden und Bewegen in ihr, und doch rückt sie nicht weiter. [...] Man gehorcht ihren Gesetzen, auch wenn man ihnen widerstrebt; man wirkt mit ihr, auch wenn man gegen sie wirken will. [...] Sie hat keine Sprache noch Rede, aber sie schafft Zungen und Herzen, durch die sie fühlt und spricht. Ihre Krone ist die Liebe; nur durch sie kommt man ihr nahe. [...] Sie ist alles“* (Haeckel, 1889, S. 3). Damit ist das Denken und die Grundlage des Lebens auf dem Monte Verità formuliert: Natürliches Leben, vegetarische Lebensweise, neue Betonung des Körpers, Individualismus, Reform des ganzen Lebens.

Nach Ernst Haeckel war Karl Wilhelm Diefenbach (1851–1913) zentraler Ideengeber der Lebensreformbewegung, Vorbild und Motivator auch für den Monte Verità. Prägende Persönlichkeiten des Monte

Verità lebten zeitenweise in Diefenbachs Kommune, so Gusto Gräser und Hugo Höppner, genannt Fidus. (Vgl. Kort, 2015, S. 143). Der Maler Diefenbach bestimmte maßgeblich die Ikonographie der Lebensreform. Er verkörperte zahlreiche ihrer Bestrebungen: Reformkleidung, Propagierung der Nacktkultur, Ablehnung der Monogamie, strikter Vegetarismus. Als Lehrer von Gräser, von Fidus und anderer, ist Diefenbachs Einfluss von nicht zu unterschätzender Bedeutung. So schrieb Ida Hofmann-Oedenkoven (1864–1926) im August 1908 an Diefenbach: *„Auf dem Monte Verità schaffen wir unentwegt an der Ebnung der von Ihnen schon betretenen Pfade“* (Buhrs, 2011, S. 61). Wie in einem Brennglas konvergierten auf dem Monte Verità die zentralen Themen der Lebensreform, und spiegelten auch deren Probleme wider. Ein Krisenpotential, das möglicherweise auch in heutigen Fragestellungen widerhallt. Als umfassende Lebensgemeinschaft und Antithese zur „verderbten“ Welt sind darin auch Fragen der Erziehung eingebettet (Vgl. Bodmer et al., 2000).

Der Monte Verità als Fluchtpunkt und paradiesischer Sehnsuchtsort eines besseren Lebens – Vorgeschichte, Gründung, Entwicklung

In einer ersten Phase siedelten russische Revolutionäre wie Bakunin in Locarno und Ascona an. 1889 plante Alfredo Pioda, Philosoph, Jurist, Politiker und Theosoph zusammen mit Franz Hartmann, einem Vertrauten von Madame Blavatsky, ein theosophisches Laienkloster „Fraternitas“ zu errichten *„wo sich Menschen beiderlei Geschlechts, frei von jedem religiösen Vorurteil, aber begierig [...] sind, dem großen, die Welt genannten Irrenhaus zu entfliehen und Zugang zu einem höheren Stadium des Lebens zu finden, und die ihre Fähigkeiten zu einem besseren Zweck als nur zur Befriedigung der Sinne einsetzen wollen; für diejenigen, die zu der Überzeugung gelangt sind, dass die äußere Welt eine Abfolge von Illusionen ist, und die das Wesen des inneren Lichtes erforschen wollen“* (Nessi, 2001, S. 263).

Die zweite Phase begann im November 1900 mit der Ankunft einer Gruppe von sechs Suchern, abgerissen, ‚naturbelassen‘ in Ascona im schweizerischen Tessin. Sie wollten dort eine naturistische Kolonie errichten, einen Gegenentwurf zur traditionellen Gesellschaft. Seit dem

Wegzug der Theosophen vom ehemaligen Weinberg Monte Monescia bei Ascona, verwilderte dieser Hügel zunehmend. Da die Weinstöcke durch Reblausbefall unbrauchbar geworden waren, stand der Hügel günstig zum Verkauf. Die Gruppe der sechs Aussteiger, Ida und Jenny Hofmann, Henri Oedenkoven, Karl und Gustav Gräser sowie Lotte Hattemer war begeistert von dem Ort. Henri Oedenkoven finanzierte den Kauf und die künftigen Bewohner machten sich unverzüglich daran, die Wildnis urbar zu machen, Hütten zu bauen, Gemüse und Obstbäume anzupflanzen. Der Monte Verità sollte eine *„Schule für höheres Leben, eine Stätte für Entwicklung und Sammlung erweiterter Erkenntnisse und erweiterten Bewusstseins“* werden (Hofmann, 1906, S. 94).

Rasch zerfiel die erste Gruppe in zwei Lager: das pragmatische Paar Ida Hofmann und Henri Oedenkoven wollte ein wirtschaftlich florierendes Sanatorium errichten, andererseits lehnten die Anhänger eines radikalen Naturismus kategorisch alle zivilisatorischen Konventionen wie Geld, Erwerbsarbeit, Eigentum ab. Die vier „Sezessionisten“, die Brüder Karl und Gusto Gräser, Lotte Hattemer und Jenny Hofmann strebten, auch nach dem Vorbild von u.a. Leo Tolstoj eine kommunitäre Gruppe an, träumten von der Rückkehr zu einer „natürlichen“ Lebensweise. Sie versuchten, wie Gusto Gräser sagte, eine „prähistorische“ Existenz. So wurde der „Berg der Wahrheit“ von Anfang an von durchaus divergierenden Absichten geprägt. Dies zeigte sich auch örtlich durch die räumliche Trennung von anarchistischer Gemeinschaft um Gusto Gräser, die am Monte Verità in Hütten und Höhlen siedelten, und der Naturheilanstalt, die das Zentrum bildete. Gleichwohl gab es immer wieder Überschneidungen, so bei den Licht-Luftbädern und Sonnenbädern, den Sonnwendfeiern, Tanzkursen oder gymnastischen Aktivitäten, Spielen und Arbeiten auf dem etwa vier Hektar großen Areal.

Angezogen von Gusto Gräser und Otto Gross war der Monte Verità zeitweise lebhaft besiedelt. Ida Hofmann kämpfte immer wieder um Verständigung zwischen den auseinanderstrebenden Kräfte und versuchte zusammenzuhalten, was kaum zusammenzuhalten war. Der Alltag war bei weitem nicht so hehr und idealistisch, wie die

Programmatik verhielt. So schreibt Ida Hofmann: „Die Vereinigung so vieler verschiedener Elemente verursachte eine heillose Unordnung auf unserem Berge. Die Meisten tun nicht das Notwendige zur Förderung des Zweckes, sondern ungefähr genau das, was ihnen beliebt; es waltet eine schlecht verstandene Anarchie; die Durchzügler schlafen auf Heulagern – Kästen und Vorräte stehen offen – unsere mangelhaft gehütete Kuh fällt in unbegreiflicher Fressgier über einen grossen Seifenvorrat her und wir finden am nächsten Morgen ihre Leiche im Stall“ (Hofmann, 1906, S. 31–32). 1920 verließen Henri Oedenkoven mit seiner neuen Frau, der jungen Tänzerin Isabelle Adderly und mit Ida Hofmann den Monte Verità und wanderten nach Brasilien aus, wo sie eine neue Kooperative, den Monte Sol, gründeten.

Damit endete die für die vorliegenden Reflexionen bedeutsame Epoche, und es begann die dritte Phase des Suchens auf dem Monte Verità. Künstler wie Werner Ackermann, Pseudonym Robert Landmann u.a., wollten eine expressionistische Künstlerkolonie schaffen – ein Unternehmen, das aus fiskalischen Gründen scheiterte. Schließlich verkauften sie 1926 das Anwesen an den Millionär Baron Eduard von der Heydt, Bankier Kaiser Wilhelms II., der daraus ein Kurhotel gehobener Klasse machte. In den 1950er Jahren vermachte er das gesamte Anwesen der Stadt Ascona und dem Kanton Tessin, die es 1970 renovieren ließen. 1980 machte die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich ein Seminarzentrum daraus und unterhält seit den 1990er Jahren einen modernen Hotelbetrieb mit Kultur- und Kongresszentrum. Noch heute lohnt ein Besuch des Monte Verità und des Museums im Casa Anatta.

Gestaltende Persönlichkeiten auf dem Monte Verità

Zwischen 1900 und 1920 tummelten sich nicht selten bis zu 100 Gäste auf dem Monte Verità. Neben den Kuren im Sanatorium gab es Tanzkurse, Gymnastik- und Naturheilgruppen, Kunstausstellungen, „Selbstfindungsaufenthalte“ in der Natur. Berühmte Tänzer*innen und Begründer des modernen Ausdruckstanzes lebten und wirkten dort, so Isabelle Duncan, Mary Wigmann, oder Robert Laban mit seiner Tanzschule.

Ida Hofmann (1864–1926) und ihre Ideen zur Lebensreform, Kindheit und Erziehung

Die aus dem Montenegro stammende Pianistin und Frauenrechtlerin Ida Hofmann begegnete in den letzten Jahren des ausgehenden 19. Jhdts. in München, Vertretern der lebensreformerischen Bewegungen. So auch dem Schweizer Arnold Rikli, der seit 1853 durch seine Kuren mit Licht-, Luft und Sonnenbädern bekannt geworden war. Beeindruckt von den Freiheiten der Lebensreform suchte Ida Hofmann nicht nur ihr eigenes Leben entsprechend auszurichten, sondern mit Gesinnungsgenossen ein ähnliches Werk ins Leben zu rufen. Dafür suchte sie ab 1900 einen Ort und fand ihn im schweizerischen Ascona, am Ufer des Lago Maggiore. Auf ihr Betreiben wurde der Monte Monescia in Monte Verità umbenannt. Ihre Absicht formulierte Ida Hofmann in der von ihr entwickelten neuen Orthographie, so: *„die bedeutung des fon uns gewälten namens der anstalt dahin zu erklären, dass wir keines wegs behaupten, die <wahrheit> gefunden zu haben, monopolisieren zu wolen, sondern dass wir entgegen dem oft lügnerischen gebahen der geschäftswelt, u. dem her konventioneler forurteile der geselschaft, danach streben, in wort u. tat <war> zu sein, der lüge zur fernichtung, der wahrheit zum sige zu ferhelfen“* (Landmann, 2000, S. 60–61). Selbst wahr zu sein in Wort und Tat war das Motiv der Namensgebung Monte Verità.

Als im Grundbuch eingetragene Besitzer hatten Ida Hofmann und Henri Oedenkoven die Deutungshoheit und errichteten eine „Vegetabilistische Naturheilstätte“. Dort sollten zahlungskräftige Städter der Nervosität und den zivilisatorischen Zwängen entfliehen können, durch Rückkehr zu ursprünglicher Harmonie des Geistes und des Körpers die eigene Identität entdecken und Heilung erlangen. Der Monte Verità sollte der Höherentwicklung und Bewusstseinsweiterung dienen, Vegetarismus, Reformkleidung und Lebensweise waren daher nicht modisches Zubehör, sondern essentieller Bestandteil und wurden *„geradezu als Religion“* (Landmann, 2000, S. 138) gewertet. Soziale Beziehungen sollten auf freier Entscheidung beruhen. *„Weitere als Wahndee verbreitete irrige Meinungen bestehen in den zahlreichen Vorurteilen bezüglich Körperdeckung (Mode) in den mannigfaltigen Glaubensformen im*

Ritus, in der Taufe, Konfirmation, Trauung. Sie alle sind eine Folge teils der Engherzigkeit, teils von all' zu viel Gelehrsamkeit, welche die Wege zu subjektivem Erkennen des natürlich Richtigen verdunkelt“ (Hofmann, 1906, S. 67). Statt sich den Konventionen der Gesellschaft anzupassen, sollte die eigene subjektive Entscheidung gelten, damit die „Bildung des Individuums individueller wird und es selbstständig denken und selbständig urteilen lernt“ (Hofmann, 1906, S. 68).

Ida Hofmann setzte sich für die ‚Gewissensehe‘ ein und Partnerschaft, die auf Gefühl und momentaner Entscheidung beruhte, jederzeit lösbar. Ebenso propagierte sie ‚rationale Elternschaft‘, Verhütung und das Recht auf Abtreibung, rechtliche Gleichstellung der Frau im Arbeits- und Geschäftsleben und Befreiung aus der ‚Gefangenschaft des Patriarchats‘. Heftig wandte sie sich gegen die, ihrer Meinung nach, mittelalterliche Ansicht, *„Kinder als Eigentum der Eltern und nicht als freie, durch Gesetze der Natur in diese gestellte Geschöpfe zu betrachten - Geschöpfe, deren Entwicklung wohl der Leitung, des Rates, vor allem des selbstwirkenden guten Beispiels bedarf, deren Wille jedoch individuell frei bleiben muss“* (Hofmann, 1906, S. 29). Daher wollte Ida Hofmann ursprünglich neben einer Naturheilanstalt eine Erziehungsanstalt auf dem Monte Verità gründen. Denn es *„wurde auch mir klar ‚welch‘ gründliche Umwälzung der Erziehungsmethode an der Jugend geübt werden muss, damit sie die Freiheit des Individuums, Berücksichtigung seiner individuellen Fähigkeiten, seiner Mängel sowie der es umgebenden Verhältnisse anerkennen und die hiedurch errungenen Wohltaten auf künftige Geschlechter überliefern lerne“* (Hofmann, 1906, S. 5). Kinder sollten naturnah und lebenspraktisch, vielseitig und ganzheitlich erzogen werden, zu individueller Spontaneität ermuntert, zugleich nützlich für die Gemeinschaft. *„Zur Erreichung von Vielseitigkeit ist ausserdem auf dem Monte Verità reichlich Gelegenheit gegeben und es bildet sich aus den Betrieben der Brotbäckereien, der Reformküche, der Gärtnerei, der Reformschneiderei, der Obststerilisation jene ideale Reformschule heraus, in welcher Schüler ihre spezielle Eignung unter den günstigsten hygienischen und anderen Verhältnissen werden ausbilden können, um dann selbständig oder mitbeteiligt an dem Unternehmen weiterzuwirken“* (Hofmann, 1906, S. 91). Kinder sollten kooperativ leben, nicht in den kleinen Gebilden von Vater, Mutter, Kind, sondern frei in

Beziehungen, die sich ergaben. Gleichzeitig ruhte auf den Kindern die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, Erneuerung, Heilung, ja, Rettung der Welt. *„Das Kind kommender Geschlechter wird nicht mehr als Christ, Mohammedaner, Buddhist, Jude, als Russe, Franzose, Pole oder Deutscher erzogen werden. Seine erste Bestimmung und Aufgabe ist »Mensch« im vollen Sinne des Wortes zu sein, dann ist er von selbst dem würdigsten unter den Anhängern irgend einer Religion gleich“* (Hofmann, 1906, S. 68).

Gusto Gräser 1879 – 1958 – „Sonnenbruder“ und Naturapostel auf dem Monte Verità

Im heutigen Rumänien, in Kronstadt gebürtig, erlernte Gusto Gräser das Schnitzerhandwerk und studierte dann Malerei in Wien, u.a. bei Diefenbach. Im Alter von 24 Jahren brach er vollständig mit seiner Familie – außer mit seinem Bruder Karl, der sich, wie er ganz der Lebensreform zuwandte. Zeitlebens suchte er die Gemeinschaft von Naturisten und gab dieser Sehnsucht in Zeichnungen und Gedichten Ausdruck: *„Komm Kamerad, wir bieten dir ein Mahl, das stammet nicht aus holder Wesen Qual. Das hat die Freundschaft mit der sonn'gen Welt, die trauten Bäume habens uns bestellt. Sehnst dich heraus aus all der grausen Not? Komm teil mit uns ein menschenwürdig Brot!“* (Linse, 1983, S. 69). Natürliches Leben und Vegetarismus sind Auswege aus der Not, bringen Rettung und Heilung. Eine Assoziation an das Abendmahl ist durchaus nicht abwegig. Er nannte sich und seine Jünger auch *„Sonnenbrüder aus Ascona“* und verwies dabei auf die zentrale Lichtmetaphorik in seinem Wirken.

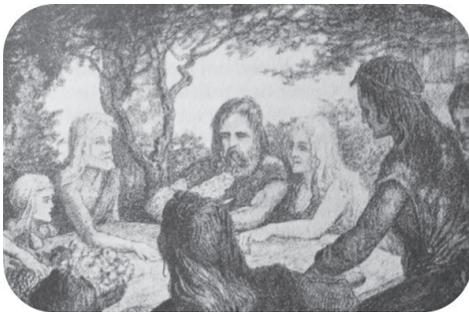


Bild 1. Zeichnung von Gusto Gräser: Gastmahl. Rechte erhalten von Gusto Gräser Archiv, Hermann Müller. Eigene Aufnahme mit Genehmigung Stiftung Monte Verità/Archiv Freudenstein.

Gusto Gräasers Suche galt einer völlig anderen, „natürlichen“, ursprünglichen Basis für Kultur. Seine Vision schilderte er in starken mythischen Bildern wie: Sonne, Licht, Lebens- und Weltenbaum, Heilige Hochzeit, Heiliges Mahl, Urmutter. Als Grundlage allen Lebens ist Natur vor jeder Geschichte in allen und allem wirksam, in einem Dasein vor jeder Sprache. Die erste und wichtigste Existenzweise ist daher eine „prähistorische“. Dort ist Frieden und Einklang, Identität und Schöpferkraft, deren direkteste Ausdrucksweise Gräser in einem archaischen, ekstatischen Tanz sah. Tanz bedeutet Rückkehr zum unverdorbenen Ursprung des Menschen und damit Einswerden mit dem eigentlichen Wesen. In unkontrollierter Bewegung, im Rhythmus von Trommeln, Trance und Ekstase artikuliert sich die Natur selbst. Im Mitschwingen mit der Natur schreitet die Evolution fort und kann sich weiter realisieren. Somit ist der Körper das wichtigste Ausdrucksmittel für den Einzelnen, wie auch für die ursprüngliche Dynamik der Natur.

In bewusstem Unterschied zu Diefenbach lehnte Gusto Gräser jedes autoritäre Gebaren ab. Er selbst sah sich als einen „exemplarischen Menschen“, dessen Beispiel anderen den richtigen Weg in eine natürliche, geschwisterliche Welt weisen sollte. Um seine Ideen zu verbreiten wanderte er durch Deutschland, Österreich und Siebenbürgen.

Gräser war überzeugt, dass der Mensch sich selber nur findet, wenn er Verbundenheit mit der Natur lebt. Umgekehrt eröffnet erst die naturgemäße Lebensweise den Zugang zur eigenen Individualität und Identität. Nur *der* Mensch ist mit sich selbst identisch, der im Einklang mit der Natur lebt. Gusto Gräser unterstrich sein Selbstverständnis, indem er sich vor allem in den späteren Jahren gerne *Gras* nannte. So betonte er, dass er ein Einzelner, ein Individuum ist, nicht Teil einer Masse. Individualismus war für ihn sowohl persönliches Programm, als auch Kontrast und Widerspruch zur Gesellschaft.

Um mit Hermann Hesse, seinem zeitweiligen Schüler und Jünger, dem berühmten Freund und Kenner des Monte Verità zu sprechen: „*Jeder Mensch ist nicht nur er selber, er ist auch der einmalige, ganz besondere, in jedem Fall wichtige und merkwürdige Punkt, wo die Erscheinungen der Welt sich kreuzen, nur einmal so und nie wieder*“ (Hesse, 2019, S. 7). Gerade deshalb ist es wichtig alles zu vermeiden, was von der Natur trennt,

vor allem Verstädterung und Industrialisierung. 1898, als Jünger von Diefenbach, schrieb Gräser an seine Mutter: „*Der wahre Mensch muß fern von Menschen sein, [...] doch nimmermehr darf sich der Mensch in solchen Massen ansiedeln wie es unsere Städte sind. Ein natürliches Leben ist da unmöglich, [...] in der Gemeinschaft, welche wir gründen, soll ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst‘ das einzige Gesetz sein*“ (Kort, 2015c, S. 119). Da alle Menschen der Natur entstammen, sind alle Menschen Geschwister, genährt von der *einen Mutter Natur*. So ist die ursprüngliche Lebensform die der Geschwisterlichkeit, eine Gemeinschaft von Individualisten, die frei, natürlich, vegetarisch und gewaltlos leben. Gusto Gräsers Identifikation mit der Natur kannte keine Grenzen. Sein Einheitsgefühl fand in nächtlichen Tänzen im Wald und in Gedichten Ausdruck: „*Von Fels zu Felsen zieht’s mich, schaun und schaun, wie magst Du doch, Natur, so Heres baun! Bin ich nicht Du? – Bist Du nicht ich?; Du rauhes Land. Wie lieb ich Dich!*“¹. Auf dem deutschen Jugendtreffen auf dem Hohen Meißner 1913 trat er mit vielen Anhängern der Lebensreformbewegung in Kontakt. Gräser fing „*die lebensreformerische Botschaft eines halben Jahrhunderts wie in einem Brennspiegel auf [...]. Insbesondere drei direkte Verbindungsbrücken sind hier zu nennen: die zu Haeusser, die zu Alfred Daniel und damit zum Stuttgarter »Weltwende«-Kreis der Christ-Revolutionäre und die zu Muck-Lamberty und seiner Neuen Schar*“ (Linse, 1983, S. 70).

Otto Gross 1877–1920 – Psychoanalytiker und radikaler Anarchist

Als Sohn des Grazer Universitätsprofessors und einflussreichen Kriminalmediziners Prof. Dr. Hans Gross, stand der Psychoanalytiker, Freudschüler und Anarchist Otto Gross zeitlebens in Abhängigkeit und Opposition zu seinem Vater und zu der Gesellschaft, die er repräsentierte. Als Otto Gross 1906, heroinabhängig und morphiumsüchtig, auf den Monte Verità kam, wollte er sich zunächst einer Entziehungskur unterziehen. Daraus entstand eine jahrelange Verbundenheit mit dem

1 Verfügbar bei: https://www.gusto-graeser.de/doc/pdf/gusto-graeser.de_20170524_als-ich-vom-grauen-dorf-dort-unten-schied.pdf.

Monte Verità. „*Otto Gross, Privatdozent für Neuropathologie, Psychoanalytiker, Anarchist, Bohémien, Kokainist und vieles mehr hatte den Plan, auf dem Monte Verità eine anarchistische Akademie zu gründen und damit die westliche Welt zu verändern*“ (Hurwitz Emanuel, 2001, S. 143).

Als kritischer Freudschüler und vertraut mit C. G. Jung, teilte Otto Gross die freudsche Betonung des Sexualtriebes. Im Unterschied zu Freud identifizierte er jedoch die daraus resultierenden Konflikte nicht im Individuum selbst, sondern in den Repressionen der Gesellschaft. „*Die Frage nach Individualität eines Leidens oder seiner Wurzeln im Gesellschaftlichen war zum Lebensproblem Otto Gross' geworden. Sein Bemühen um Klärung von Konflikten, als Arzt, Psychiater und Psychoanalytiker, hatte ihn schon früh zu Theorien über Kultur und Gesellschaft geführt*“ (Hurwitz, 1988, S. 33). Gross' Überzeugung nach kann der Mensch nur durch die Befreiung der Sexualität frei werden und er selber sein. „*Demnach ist die Psychoanalyse nicht Natur-, sondern Sozialwissenschaft, Psychotherapie wird notwendig politisch*“ (s.o.). Damit formulierte Gross eine soziale und politische Dimension der Psychoanalyse, die später bei Wilhelm Reich und in verschiedenen emanzipatorischen Bewegungen ab den 1960er Jahren großen Einfluss gewinnen sollte. „*In seiner persönlichen Lebensgestaltung verweigerte Otto Gross jegliche Unterwerfung unter gesellschaftliche Zwänge. Er verkehrte in anarchistischen Zirkeln, in Bohème-Cafés, hatte zahllose Frauenbeziehungen, die meisten davon unglücklich und für Otto Gross bedrohlich, sobald ihm die Frauen zu nahe kamen. Nicht wenigen dieser Beziehungen entstammten Kinder, um die er sich kaum kümmerte*“ (Hurwitz, 2001, S. 152). Mit mehreren Frauen auf dem Monte Verità hatte Otto Gross intensive Beziehungen, seine Kinder lebten ebenfalls dort, in der Obhut ihrer Mutter, seiner Frau, die trotz seiner ständigen Untreue seine Überzeugungen übernahm. Der 2022 auch in deutschen Kinos ausgestrahlte Spielfilm: ‚Monte Verità – im Rausch der Freiheit‘ von Stefan Jäger stellt Otto Gross ins Zentrum und illustriert damit seine Bedeutung.

Erziehung auf dem Monte Verità?

Auf dem Monte Verità gab es Kinder. Das Paar Karl Gräser und Jenny Hofmann hatten ein Pflegekind aufgenommen, Gusto Gräsers Frau hatte acht Kinder von verschiedenen Vätern, die in einem Häuschen auf dem Monte Verità hausten. Otto Gross hatte ebenfalls mehrere Kinder, die bei seiner Frau auf dem Monte Verità lebten. Gäste brachten Kinder mit, es war ein fluides Kommen und Gehen. Kontakte mit und Besuche von Ellen Key, Rudolf Steiner, Gustav Wyneken, Peter Petersen oder Maria Montessori u.a. ermunterten zu pädagogischen Planspielen.



Bild 2. Foto: kleines Kind – Gusto Gräser auf Wiese. Rechte erhalten durch Gusto Gräser Archiv. Mit frdl. Genehmigung Hermann Müller, Archiv Freudenstein.

Zielvorstellung war eine neue, naturgemäße Gesellschaft. Verstärkt wurden diese Intentionen durch das Bewusstsein einer Auserwähltheit, die allem den Charakter besonderer Bedeutsamkeit verlieh. So schreibt Ida Hofmann: „*Wir leben in einer Zeit der Wiedererweckung des Geistes zur Erhebung aus dem Materialismus – eines blitzenden Lichtes der Offenbarung, das an verschiedenen Punkten unseres Erdteils aufflammt – der Wiedererweckung göttlichen Geistes welche sowohl Fanatiker des Gedankens und der Tat als bewusst voranschreitende Menschen zu Apostelträgern hat*“ (Hofmann, 1906, S. 93–94). Erziehende sind Apostelträger, so wie Kinder Lichtträger sind und Wegbereiter einer neuen Welt. Dieses Bewusstsein einer „Weltenwende“ prägte die Atmosphäre.

Erich Mühsam gibt in seinen Erinnerungen „Ascona“ einen kurzen Einblick in das Leben eines Pflegekindes bei Karl Gräser und Jenny

Hofmann. „Der kleine Habakuk, den Namen haben Gräasers ihrem Pflegesöhnchen beigelegt, der ein ausnahmsweise intelligentes und schönes Kind ist, genießt die freieste Erziehung, die man sich vorstellen kann, das heißt gar keine Erziehung. [...] Was aber das schönste ist: seine Pflegeeltern nehmen ihn völlig ernst. Man dressiert ihn nicht, wie es deutsche Bourgeoisfamilien mit ihren Kindern tun, zu artigen Kunststücken und konventionellen verlogenen Redensarten, die er herleiern müsste, wenn Besuche kommen, sondern er sitzt mitten zwischen den Erwachsenen, und wenn er eine Bemerkung zu machen oder eine Frage an jemand zu richten hat, so wird ihm mit demselben Ernst, mit derselben Achtung zugehört und geantwortet wie jedem Grossen. [...] Wie widerwärtig ist es doch, Kinder, denen etwas geschenkt wird, zum Danke sagen zu zwingen, ehe sie fähig sind, ein Gefühl der Dankbarkeit zu empfinden“.²

Vor jeder moralischen Belehrung muss für Gräser die eigene Erfahrung von Recht und Unrecht stehen, immer jedoch mit Achtung vor der jeweiligen Individualität. Kinder sind auf Augenhöhe mit den Erwachsenen, sie sind gleichberechtigt und dürfen nicht durch Moral, Vorschriften und Normen, durch Gewissenserziehung verbogen werden. Gusto Gräser drückte es deutlich aus: „das Gewissen ist eine verdächtige Autorität, denn es ist belastet mit Konvention und Sitte [...]. Ganz schlimm ist das Schuldbewußtsein, Schuldbewußtsein macht nicht gut. Gut macht das Huldbewußtsein, das Bewußtsein der inneren Güte. Der erste Schritt zur Genesung besteht in der Wahrheit gegenüber der eigenen Art, im Ablegen der Kulturlüge“ (ebd.). Nur so, im Bewusstsein der eigenen inneren Güte, wächst die Offenheit für andere. Gesellschaft wandelt sich zu Gemeinschaft, und Individualität wird kommunitär. Immer spielt hierbei der Körper eine große Rolle, er ist Natur und muss gesund erhalten werden. Körperliche Ertüchtigung befähigt zum Engagement für alle. „Regeneration der Grundbedingungen durch vernünftige persönliche Arbeit bildet Muskel und Nerv, schafft wieder einen frischen, frohen, freien Europäer“ (Gräser Archiv Freudenstein, Briefe v. K. Gräser, o.p.). Dies

2 Verfügbar bei: <http://www.gusto-graeser.info/Montevertita/Personen/Graeser%20Karl/KarlsPaedagogik.html>.

befähigt zu einem Leben in Gemeinschaft. Daher sieht Gusto Gräser in der eigenen Individualität die beste Grundlage für soziales Leben: *„Aus der Treue zur eigenen Art ergibt sich auch die Treue zur Gemeinschaft“*³.

Konturen von Erziehung: Heilung – Natur – Individualität

Im Museum auf dem Monte Verità in der Casa Anatta findet sich das bekannte Bild „Lichtgebet“ von Hugo Höppner (1886–1946), alias Fidus. Er war geprägt von theosophischer Lichtsymbolik und als Jünger von Diefenbach und Gusto Gräser von deren Faszination für Feuer und Sonne. *„Die größte Sehnsucht der seltsamen Gemeinde, die da oben auf dem Berge hauste, ging nach Sonne“* (Landmann, 2000, S. 51). Frei, wie die Natur ihn geschaffen, so streckt sich der schlanke Jüngling dem Licht entgegen. *„Auf zu neuen Ufern, zur Freiheit – das ist die Botschaft. Dieser vielleicht einflussreichste Künstler der (deutschen) Jugend- und Lebensreformbewegung zeigt in einer Vignette auch den einzuschlagenden Weg des Werdens“* (Skiera, 2006, S. 31). Der Weg ist klar und liegt offen, man muss nur noch abheben und sich der freien Dynamik überlassen, ohne Fragen oder Zweifel. Ein Hauptwerk Diefenbachs, der scherenschnittartige Fries ‚Per astra ad astra‘, zeigt spielende, ideale Kinder. Fidus



Bild 3. Fidus: Lichtgebet. Rechte erhalten durch Museum Monte Verità, Casa Anatta. Eigene Aufnahme mit frdl. Genehmigung Stiftung und Museum Monte Verità.

3 Verfügbar bei: <https://www.gusto-graeser.de/doc>.

hat wesentlich an diesem Werk mitgearbeitet und die Bildersprache bestimmt. Kinder spielen, tanzen, springen, strecken sich dem Licht entgegen. Sie sind der Zeit enthoben, stilisierte Figuren die nicht altern, weder Krankheit noch Makel kennen. Der Idealisierung geht es nicht um Prozesse des Werdens und Reifens, schon gar nicht um Auseinandersetzung. Vielmehr zählt die Anpassung an ein nicht anzuzweifelndes Ziel, an ein absolut verstandenes Ideal. Gesundes Wachstum geschieht durch Rückkehr zur Natur – die sich zwar jahreszeitlich verändert, aber im Grunde immer gleich bleibt. Dorthin zurückzukehren, dieses Prinzip zu verwirklichen, ist Reform, Rettung und Heilung aus bedrohlicher, industrialisierter, kriegerischer Welt. Dafür bot der Monte Verità ideale Bedingungen „*Das Leben und seine Reform respektive – unter den apokalyptischen Perspektiven seiner zunehmenden Bedrohung – seine Rettung ist das große und mit seinen zahlreichen Konkretionen außerordentlich facettenreiche Programm der Lebensreform*“ (Skiera, 2006, S. 34).

Grundlage, Inhalt, „Bildungskanon“, Ausgangspunkt und Ziel allen Lebens auf dem Monte Verità war „Natur“, so wie Ernst Haeckel. Dies gilt in zweifacher Hinsicht. Zum einen geht es, wie es Gusto Gräser deutlich vorlebte, um die *Einpassung* des Menschen in die Natur, also eine Lebensweise, die sich der Natur völlig ein- und unterordnet. Zum anderen geht es um den Primat der *inneren Natur* in jedem Einzelnen, einer Natur, die nicht durch Moralkodex, Konvention oder Zivilisation unterdrückt werden darf. Dafür steht Otto Gross. Natur ist somit in einem doppelten Sinn Ziel und Maßstab jeglicher Erziehung. Kinder sollen natürlich leben, möglichst unbekleidet an der frischen Luft, mit vegetarischer Kost, ohne moralische Schranken. Zum anderen sollen sie sich ungebunden und frei von zivilisatorischen Einflüssen selbst kennen lernen und sich so entwickeln können, dass sie nicht erst den mühsamen Prozess einer nachträglichen Befreiung durchlaufen müssen. Vielmehr sind sie als Träger der kommenden Welt Boten natürlicher Lebensweise und befreiter Natürlichkeit.

Dementsprechend sollten auch Erziehung und Bildung individualistisch, nicht in Klassenverbänden stattfinden. Schule, Benotung, Zwang wurden abgelehnt. Individualismus war Ausgangspunkt aber auch Weg und Ziel erzieherischen Denkens und Handelns, wie schon

bei dem kleinen Habakuk deutlich wurde. Auch Ida Hofmann forderte „Freiheit des Individuums, Berücksichtigung seiner individuellen Fähigkeiten“ (Ida Hofmann-Oedenkoven 1906).

Inkubation eines neuen Erzieherbildes?

Kritische Anmerkungen bezüglich der pädagogischen Probleme eines naturalistischen Weltbildes

Inkubation bezeichnet die Zeit zwischen Infektion und Auftreten der ersten Symptome. In der Antike bedeutete es aber auch den rituellen Schlaf im Tempel, um Heilung oder Belehrung durch die Gottheit zu erfahren. Erziehung auf dem Monte Verità erscheint ebenso schillernd. In der Erzählung über den kleinen Habakuk wird Wertschätzung und Achtung für das Kind deutlich. Gleichzeitig ist in der vollständigen Ausrichtung auf Natur die Lebensweise festgelegt, Bedürfnisse und Wünsche haben sich der Natur unterzuordnen, oder sie gelten als ungesund. Es ist letztlich ein geschlossenes Denken, das keine Abweichungen erlaubt. Durch den Primat von Natur treten die personalen Beziehungen in ihrer Bedeutung zurück, Bindung und Beziehung sind damit problematisch. Die Grundannahme einer festgelegten Identität in der Natur des Einzelnen mit dem Großen Ganzen, der Evolution, presst Erziehung in ein teleologisch determiniertes Konstrukt. Der Begriff der Freiheit wird damit spezifisch festgelegt. *DAS* Kind als unbeflügeltes Wesen erscheint als unpersönliches Stereotyp, als stilisierte Figur, aber nicht als eigenständige, gar eigenwillige, vielschichtige und andersartige Person. Die Ansprüche an Erziehende sind spezifisch vorgeprägt. Sie sind als Funktionäre der Evolution und deren Gesetzen unbedingt unterworfen. Erziehende müssen also heil, ‚naturalistisch‘, im Einklang mit der Natur leben, um das Kind in seinem natürlichen Wachstum nicht zu behindern. Sie sollen Vorbild und Exempel sein, das aus sich heraus wirkt, aber nicht direkt eingreifen. *„Um jedoch der Jugend ein Beispiel zu geben, müssen wir bei uns selbst beginnen“* (Hofmann, 1906, S. 5).

Zugleich sind die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern offen. Kinder gehören nicht den Eltern, die eigentliche Mutter ist die Natur. Damit verändert sich auch das Modell Familie, das als

stabile Größe zwar möglich, aber nicht vorgesehen ist. Verbindlichkeit von Bindungen, Verlässlichkeit sind eher die Ausnahme. Sobald Kinder laufen und sprechen können, sind sie im Grunde sich selbst überlassen. Sie haben zwar noch Fertigkeiten zu lernen, aber Erziehung ist lineare Anpassung an die Natur. Die Bedeutung der intersubjektiven Aspekte wird auf dem Monte Verità nicht reflektiert. Nur punktuell finden Aufmerksamkeit und Achtung vor Kindern Erwähnung. Man könnte auch von einer emotionalen Verwahrlosungstendenz sprechen, denn selbst *„wenn mit zunehmender Selbständigkeit des Kindes seine unmittelbare Abhängigkeit von einzelnen Personen abnimmt, und diese mehr und mehr zu relativen Faktoren der kindlichen Umwelt oder Lebenswelt werden, bleiben die personalen Beziehungen oder die intersubjektiven Aspekte der Ich-Weltbeziehung von herausragender Bedeutung“* (Skiera, 2022, S. 218f). Hinter der Freiheitssehnsucht und dem Freiheitsversprechen steht eine rigide Anpassungsforderung – oder sogar, etwas überspitzt gesagt, ein weltanschaulicher Totalitarismus. Je stärker die Überzeugung der Erwachsenen ist, ‚das Richtige‘ zu wissen, desto stärker werden die Mechanismen, die das Kind unter Druck setzen, emotional oder kognitiv. Je stärker Erziehende von Sendungsbewusstsein erfüllt sind, desto enger gestaltet sich der Entscheidungsraum, und mithin der Bereich freier Willensäußerung des Kindes. Nicht die Ausrichtung am Wohl des Kindes, sondern die Orientierung am allgemeinen Ideal bestimmen das erzieherische Handeln. Das ist die folgerichtige Konsequenz der monistischen Annahme, dass sich die *eine* Natur im Individuum konkretisiert. Ziel ist dann *„das Individuum so zu erziehen, dass es sich schlicht aus sich heraus für das Beste für das Gemeinwohl, für die Vollendung der Evolution entscheiden würde“* (Visser, 2006, S. 144f). Nicht Kontingenz als immer lebensbegleitendes Moment, mit dem es umzugehen gilt, sondern die Statik eines mit Überzeugung verkündeten Weltverständnisses und einer unausweichlichen Evolution prägen dann das Handeln der Erziehenden. Der Spielraum, sowohl für Erziehende als auch für Herwachsende ist damit klar definiert und eng umgrenzt. Dem naturalistischen Weltbild ist damit eine totalitäre Tendenz eingeschrieben, die die Gefahr in sich birgt, Kinder als Instrumente einer imaginären Evolution zu gebrauchen – respektive zu missbrauchen. *„Die Antwort der*

Erzieherperson ist als eine persönliche und damit verantwortliche [ist] nur dann möglich, wenn sie nicht in dem Wahn befangen ist, sich ‚vollkommen mit dem Gesetz‘ oder einer bestimmten sozialen Ordnung identifizieren zu können [oder zu müssen. BK]. Erst diese nicht-vollkommene Identifikation eröffnet den notwendigen Raum der Freiheit, der freien Entscheidung, und damit der Verantwortungsmöglichkeit“ (Skiera, 2022, S. 18).

Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses

Die Annahme, das Kind sei heil und rein von Anfang an kann dazu verleiten, das pädagogische Verhältnis nicht mehr als solches zu erkennen. Vielmehr kann es in eine völlig freilassende Beliebigkeit, oder gar in eine Umkehrung der Beziehungen entgleisen. Dann wird das Kind zum Messias stilisiert, zum Erlöser, vor dem Erwachsene sich zu verneigen und die Krone abzulegen haben, wie Montessori oder Key fordern. Die schwarz-weiß Malerei von Fidus mit dem Titel: „Vom Himmel“ illustriert diese Umkehrung. Das Kind ist ein Junge. Und wie bei allen diesen Bildern sind Mädchen und Frauen immer in der dienenden, verehrenden, hütenden Position, Buben dagegen in der führenden, erhabenen, herrscherlichen. Das Kind kommt aus dem Licht und weist zum Licht. Es kennt den Weg unzweifelhaft. Dieses Kind kann nicht frech, wild, „unbotmäßig“ oder widerständig sein. Gerade die Idealisierung blendet aus, was vom Kind an eigenwilliger, individueller



Bild 4. Fidus: Vom Himmel. Eigene Aufnahme. B. Klepper mit frdl. Genehmigung Stiftung und Museum Monte Verità.

Dynamik kommt. Sanft, rein und lächelnd im Einklang mit sich und der Natur wird dieses Kind nie seine Grenzen austesten oder Widerstand erproben. Das ist jedoch wichtig, um sich selbst kennen zu lernen, sein Ich zu entwickeln, sich abzugrenzen von anderen. *„Des Kindes ‚Ja‘ ist grundlegend und wichtig, doch sein ‚Nein‘ ebenso. Wenn sein ‚Ja‘ vordergründig vor allem seiner Integration dient, und sein ‚Nein‘ der Individuation, ist doch beides konstitutiv aufeinander bezogen“* (Skiera, 2022, S. 23).

Konturen eines ‚neuen‘ Erzieherbildes?

Auf dem Monte Verità zeichnen sich Konturen lebensreformerischer Erzieherbilder auf der Folie des naturalistisch-evolutionistischen Weltbildes Haeckels ab. Die inhärente Widersprüchlichkeit dieser verschiedenen Erzieherbilder erscheint erst im Licht teleologischer Evolution harmonisierbar, wie Parallelen, die sich im Unendlichen, aber erst dann schneiden. Was aber, wenn sich dieser teleologische Kulminationspunkt nie konkretisiert. Auf dem Monte Verità lassen sich ansatzweise mehrere dieser Erzieherbilder diagnostizieren.

1. Der Monte Verità stellte eine kleine geschlossene Welt dar, in der in idealer Weise ein naturistisches Leben möglich sein sollte. Die Umgebung war von Erwachsenen gestaltet und bestimmt, einschließlich der Grenzen zur umgebenden Bevölkerung, die nicht selten Schwierigkeiten hatte, die merkwürdigen Naturisten auf dem „Berg der Wahrheit“ ernst zu nehmen. Die angestrebte heile Welt, die eigentlich erst nach dem erfolgreichen Evolutionsprozess erreicht ist, wird auf dem Monte Verità in einer Art Vorwegnahme im Kleinen bereits angestrebt. Als „Paradies der Sucher“ soll hier möglich werden, was in der verdorbenen Gesellschaft erstickt ist. Erzieher sind hier die **Arrangeure** einer natürlichen, also heilen Umgebung.

2. Ida Hofmann wollte durchaus, dass Kinder eine vielseitige Ausbildung erhalten, brauchbar für die verschiedenen Bereiche des Sanatoriums. Zugleich sollten Kinder ihre eigenen Fähigkeiten ausbilden. Erwachsene sollten als Vorbild und Ausbilder Fertigkeiten und praktische Kenntnisse vermitteln. Karl Gräser betonte überdies die Bedeutung körperlicher Arbeit und Ertüchtigung in freier Natur. Seine Frau Jenny

brachte den Kindern früh Garten- und Feldarbeit bei. Erzieher sind hier **Trainer und Ausbilder** in einem durchaus konventionellen Sinne.

3. Kinder gehören nur sich – sie sind nicht Eigentum der Eltern oder sonstiger Personen. Sehr wohl aber sind sie Kinder der Natur, Faktoren der Evolution. Deren Forderungen sind unbedingt und unerbittlich. Über ihre Gültigkeit haben nicht die Kinder oder Erziehenden zu entscheiden. In allen und allem herrscht Mutter Natur, deren Weg die Evolution ist. Insofern sind Erzieher Funktionäre der höheren Ordnung, **Diener der Evolution**.

4. Erziehende sind **Apostelträger**, Führer in eine bessere Welt, ausgerüstet mit ungeheurer Autorität. Gleich einem Guru wissen sie um das Ziel, um den Weg und kennen die Mittel zur Vollendung. Gleichzeitig sind sie vollständige **Diener ihrer „Mission“**. Solange das Kind in messianischer Reinheit diesen, durch Erwachsene formulierten Ideale entspricht, sind die Erwachsenen verehrende Diener. Letztlich verehren sie nicht das konkrete einzelne Kind, sondern ihre eigene Idee der Vollkommenheit. Diese Mischung von unbedingter Autorität und dienender Funktion führt zu einer De-Personalisierung ‚Erziehender‘, in der eigene Fragen, Prozesse, Entscheidungen und Verantwortlichkeiten keinen Platz haben.

So problematisch die Erzieherbilder sind, so sind sie doch auch in heutigen Diskursen immer wieder erkennbar, nicht nur in reformpädagogischen Kontexten. Auch wenn die Spanne groß scheint vom Trainer und Arrangeur zum Apostelträger, so steht doch hinter allen eine Gewissheit und Überzeugung, nämlich das Bewusstsein im *Besitz der Wahrheit* zu sein, zu wissen, was Natur ist, und wie eine erlöste Gesellschaft aussieht. Damit wird Erziehung notwendigerweise zum Training für eine bessere Welt, ist eine ideologische Schulung und ein asketisch-religiöses Katechumenat im Dienste der Natur.

Fazit

Der Monte Verità war ein Begegnungsort unterschiedlicher Vertreter lebensreformerischer Ideale, die dort Zuflucht, Realisierungsmöglichkeiten und Austausch suchten, ein „Traum vom Garten Eden“ (Nessi, 2001. In: Schwab S. 265). Das Erzieherbild geht von den Idealen

messianisch-naturistischer Intentionen aus, bestimmt durch die Kausalitäten evolutionären Denkens. Letztlich erweist sich auf dem Monte Verità die Unversöhnlichkeit pädagogischer Reflexion und evolutionär naturbezogener Erziehungsmodelle. Gewissheiten und Ideale geben zunächst mentale Sicherheit, die jedoch, Irrlichtern gleich, den Blick auf das einzelne Kind verdunkeln. Erziehung ist dann teleologisch, nicht anthropologisch orientiert. Das Leben begleitende Kontingenzen werden harmonisiert, ‚bewältigt‘, statt kreativ gestaltet. Das naturalistische Weltbild Haeckels zeigt gerade in der Konkretheit von Erziehung die Unmöglichkeit teleologischer Rechtfertigung. Zusammenfassend gilt dann: „Eine naturalistisch-evolutionistische Pädagogik ist freilich theoretisch unmöglich, weil in ihrem Rahmen sowohl das dialogische Gegenüber des Erziehers [...] als auch der Anteil der Kultur, [...] ferner der kontingente Charakter jeglicher Erziehung nicht angemessen reflektiert werden kann“ (Skiera, 2018, S. 83). Der Monte Verità als Brennpunkt wesentlicher Bewegungen der Lebensreform Anfang des 20. Jahrhunderts kann ein Hinweis auf die ständigen Versuche sein, denen pädagogisches Denken auch heute ausgesetzt ist, besonders dann, wenn es um eine ‚Pädagogik vom Kinde‘ aus geht.

Literatur

- BODMER, Hans-Caspar; HOLDENRIEDER, Ottmar & SEELAND, Klaus (Hg.), 2000. *Monte Verità. Landschaft Kunst Geschichte*. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber. ISBN 9783719312305.
- BUHRS, Michael (Hg.), 2011. *Karl Wilhelm Diefenbach (1851–1913); lieber sterben, als meine Ideale verleugnen!* [anlässlich der Ausstellung Der Prophet – die Welt des Karl Wilhelm Diefenbach (1851–1913), eine Ausstellung des Museums Villa Stuck, München in Zusammenarbeit mit dem Wien-Museum. ISBN 9783938832769.
- GODDEMEIER, Christoph, 2020. *Otto Gross. „Das ganze Leiden der Menschheit an sich selbst“*. Hg. v. *Ärztblatt Archiv*. S. 19, Ausgabe Mai 2020. Berlin: Deutscher Ärzteverlag GmbH. (Deutsches Ärzteblatt, 5), S. 218. Verfügbar ab: <https://www.aerzteblatt.de/int/article.asp?id=213964>.
- HAECKEL, Ernst, 1889. *Der Natürlichen Schöpfungsgeschichte Erster Theil*. Berlin: Verlag Georg Reimer.

- HESSE, Hermann, 2019. *Demian*. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. 51. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 3518367064.
- HESSE, Hermann, 1975. In den Felsen. Notizen eines Naturmenschen. In: VOLKER, Michels (Hg.). *Materialien zu Hermann Hesses »Siddhartha«*, Bd. 2 (2), S. 339–347. ISBN 978-3-518-36629-5.
- HOFMANN-OEDENKOVEN, Ida, 1906. *Monte Verità – Wahrheit ohne Dichtung*. Aus dem Leben erzählt von Ida Hofmann-Oedenkoven. Lorch: Karl Rohm. Online verfügbar unter <https://archive.org/details/MonteVeritaWahrheitOD>, zuletzt geprüft am 17. 03. 2022.
- HURWITZ, Emanuel, 2001. Konflikt und Wahrheit. Die politische Dimension der Psychoanalyse bei Otto Gross. In: SCHWAB, Andreas & LAFRANCHI, Claudia (Hg.). *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verità*. Zürich: Limmat, S. 143–156. ISBN 9783857913693.
- KORT, Pamela, 2015. Gusto Gräser: Der Naturprophet. In: HOLLEIN, Max & KORT, Pamela (Hg.). *Künstler und Propheten. Eine geheime Geschichte der Moderne 1872–1972*. Köln: Snoeck, S. 117–130. ISBN 9783864421167.
- KORT, Pamela, 2015a. Die Jesus Revolution (1898–1933). Gustav Nagel: Der Jesusapostel. In: HOLLEIN, Max & KORT, Pamela (Hrsg.). *Künstler und Propheten. Eine geheime Geschichte der Moderne 1872–1972*. Köln: Snoeck, S. 165–177. ISBN 9783864421167.
- KORT, Pamela, 2015b. Friedrich Muck-Lamberty. Der „Messias“ der deutschen Jugendbewegung. In: HOLLEIN, Max & KORT, Pamela (Hrsg.). *Künstler und Propheten. Eine geheime Geschichte der Moderne 1872–1972*. Köln: Snoeck, S. 241–258. ISBN 9783864421167.
- KORT, Pamela, 2015c. Gusto Gräser: Der Naturprophet. In: HOLLEIN, Max & KORT, Pamela (Hrsg.). *Künstler und Propheten. Eine geheime Geschichte der Moderne 1872–1972*. Köln: Snoeck, S. 117–130. ISBN 9783864421167.
- KRUSE, Kaethe, 1951. *Das große Puppenspiel*. Käthe Kruse; Mit 46 Abb. Heidelberg: Vowinckel.
- LANDMANN, Robert, 2000. *Ascona – Monte Verità: auf der Suche nach dem Paradies*. Landmann Robert ist Werner Ackermann 1892. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber. ISBN 3719312194.
- LINSE, Ulrich, 1983. *Barfüssige Propheten. Erlöser d. Zwanziger Jahre*. Berlin: Siedler. ISBN 3886800881.
- MONTE VERITÀ Archiv Freudenstein. Hg. Hermann Müller und Stiftung Monte Verità. Gusto Gräser. Online verfügbar unter <https://www.gusto-graeser.info/> zuletzt geprüft am 25. 4. 2022.

- MONTE VERITÀ Archiv Freudenstein. Hg. Hermann Müller und Stiftung Monte Verità. <http://www.gusto-graeser.info/MonteVerita/Personen/KarlsPaedagogik.html>, zuletzt geprüft am 25. 4. 2022.
- MÜHSAM, Erich, 1982. *Ascona. Eine Broschüre*. 2. Aufl; [Repr., ca. 1905, Locarno u.a.]. Berlin: Guhl.
- MÜLLER; Hermann, 2001. Monte Gioia. Der Monte Verità des Gusto Gräser. In: SCHWAB Andreas & LAFRANCHI, Claudia (Hrsg.). *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verità*. Zürich: Limmat. ISBN 9783857913693.
- NESSI, Alberto, 2001. Kometenflug. In: SCHWAB Andreas & LAFRANCHI, Claudia (Hg.). *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verità*. Zürich: Limmat, S. 261–275. ISBN 9783857913693.
- OELKERS, Jürgen, 2011. *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz. ISBN 978-3-407-22399-9.
- SKIERA, Ehrenhard, 2006. Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: SKIERA, Ehrenhard (Hg.). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat Kiadó, S. 22–47. ISBN 9783779968771.
- SKIERA, Ehrenhard, 2022. *Das eigenwillige Kind – Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Weinheim. ISBN 9783779968771.
- VISSER, Aldrik D.AF., 2006. Lieben für das Weltall – Monismus, Sexualität und Lebensreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: SKIERA, Ehrenhard (Hg.). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat Kiadó, S. 129–148. ISBN 963-9610-49-6.
- WEDEMEYER; Bernd, 2001. „Ich-Kultur“ und „Allerlei Sport“. Der Monte Verità als Initiator und Spiegelbild neuer Körperkonzepte. In: SCHWAB Andreas & LAFRANCHI, Claudia (Hrsg.). *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verità*. Zürich: Limmat, S. 90–103. ISBN 963-9610-49-6.

S Reality as a Basis of Education to the Good in Josef Pieper's Works¹

Rastislav Nemec^a

Andrea Blaščiková^b

^a Trnava University in Trnava, Faculty
of Education, Department of Educational
Studies

rastislav.nemec@truni.sk

^b Constantine the Philosopher University
in Nitra, Faculty of Arts, Institute for
Research of Constantine and Methodius'
Cultural Heritage

ablascikova@ukf.sk

Received 14 November 2022

Accepted 13 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-009

Abstract The contemporary educational system is oriented on performance and productivity. German philosopher and sociologist Josef Pieper (1904–1997) was one of the big critics of this orientation and a defender of holistic education. The aim of this study is to analyse two of Pieper's essays dedicated to education to the good – *Total Education* and *Reality and the Good* (both 1935) – and to present his concept of the “holistic education” that is based on them. In these two essays, Pieper analyses education as a formation of the spiritual soul in its ability to know and to act: knowledge is born as a result of our openness to reality in its divine root, and action is a response to this known good. Pieper identifies the educated man as being constantly open to the totality of reality, questioning unilateral, normative, performance-oriented and “specialized” education.

Keywords reality, good, Josef Pieper, upbringing, education, mensura, virtue

Introduction

This article first and foremost focuses on the question of the education and formation of man in the selected works of Josef Pieper. He explored

1 The paper was supported by the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences (VEGA 1/0725/21 Plurality of Forms of Good Life and Disputes over the Concept of the Political) and by the Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (KEGA 020UKF-4/2023 Innovation of teacher education programmes in Religious Education, Ethics and Citizenship Education with a focus on the competences development).

the question of education, at least partially, in his entire work. Education and erudition represented a firm point of reference in his work, which he often interweaved with the issue of the university educational system. On the other hand, there is lack of works that deal with this question explicitly. However, there are two exceptions – the short essay *Total Education* (1933/35) and the work *Reality and the Good* (1935)², both written around the same time, which may be why they complement one another in such a comprehensive way. This is why we would like to base our study on both essays and analyse the problem of education/pedagogy³ through Pieper's fundamental frameworks, also adding remarks, references and quotations from other articles by this author.

The question of education in the works of Josef Pieper will be explored through the prism of reality and its role within this formation. First we'll pay attention to the basic contours of Pieper's perception of the term education/pedagogy, which is crucial for the unique formation of a person. An important task in this part will be to point

-
- 2 Josef Pieper (1904–1997) was a catholic philosopher, student of Romano Guardini, expert on the works of Plato and Thomas Aquinas. He is known for his defence of the Western culture built on the pillar of leisure time and philosophic style of life. He also focused on the question of virtue and education to virtue. Essay *Total Education* (orig. *Totale Bildung*, 1935) and *Reality and the Good* (*Die Wirklichkeit und das Gute*, 1935) belong to Pieper's early works, written after the commentary to the encyclical *Quadragesimo Anno* (*Systematische Einführung in die Enzyklika Quadragesimo anno*, 1932) and *Rules of the Game in Social Relationships* (orig. *Grundformen sozialer Spielregeln*, 1933) or chapter *Fortitude* in *The Four Cardinal Virtues* (orig. *Vom Sinn der Tapferkeit*, 1934), where he corrects the Nazi interpretation of heroism. In this period, Pieper focuses on the issue of education and writes certain parts with H. Raskop, which get banned practically immediately by Nazi chieftains. This is why *Total Education*, written in 1933 and published in 1935, has been preserved only in the form of a typescript, while *Reality and the Good* was published also by Jacob Hegner's publishing house. However, Hegner subsequently had to emigrate, which made it difficult for Pieper to find a publisher for his further books (Pieper, 2003, pp. 130–131).
- 3 In the first remark of his essay *Total Education* Pieper himself distinguishes the term "education" (*Bildung*) from term "upbringing" (*Erziehung*). He sees upbringing as a much wider area that also includes education, i.e. formation of the fundamental creative power of a person. In this article we will view education and upbringing as synonyms.

out to some of his anthropological resources, mainly the category of “spirituality” or “interior” that he highlights. Our second goal will be to analyse the impact of reality in the sense of “thingness” (*Sachlichkeit*) on spirituality and what role is played by “the whole” (*totum*) and a “holistic grasping of reality”. In this area Pieper also indicates the problem of education as a specific question of “measure” (*mensura*), which knowledge – both theoretical and practical – draws from reality. In the third part we will explore the relation between knowledge and action, education and improvement. We will demonstrate that according to Pieper, the bridge between knowledge and action is actually a practical reason, which imprints a measure of action in the will, while measuring itself by material reality. Finally, we will outline particular stages of the realization of the good, through which a person as a whole remains in harmony with reality as a whole. A person thus realizes the task of becoming himself, thanks to which he grows into the fullness of being.

Education/Upbringing as a Way to “Cultivate our Receptivity”

Pieper understands education/upbringing mainly on the background of his own anthropological basis. This can be seen in the perspective of previous philosophical teaching and thomistic postulates. What Pieper adds to these commentaries as his particularity are his clever observations of the current social perception of man. He mentions several times in his essays that the man of today is “functionally” integrated into a cycle of the world of total work⁴, which does not allow him to catch his breath; his perception is literally derived from practical aspects and calculus of utility, and the culture of that time “overestimates” the

4 The term “world of total work” or “totale Arbeitswelt” is typical for Pieper (Pieper, 1963, p. 21, 24, 34, 36, 58, 60, 71). Pieper draws inspiration from his favourite E. Jünger (and his book *Der Arbeiter*), according to whom the modern cultural ideal and prototype of future man will be represented by the “worker”. In the context of Jünger’s thinking Pieper affirms that “work becomes everything”, capturing “total” place, which means that it replaces “the openness toward the whole” (*totum*).

phenomenon of effort (Pieper, 1963, p. 31), which is celebrated as the ultimate social ideal (Pieper, 1990, p. 32). Apart from this, the general aspect of “activity”, strain or “performance” presented by a man to “satisfy” the omnipresent system is overrated.

This state, according to Pieper, results in man’s tendency to fill his leisure time after work with various expressions of the “entertainment industry”, to kill his feeling of boredom (Pieper, 2017, pp. 118–119, 128). He fears the “horror vacui”, so he jumps into “pseudocelebrations”, from which he hopes to get a feeling of intensity. Subsequently, he enters the vortex of new work, so-called “work from despair” (Baudelaire in Pieper, 1963, p. 59), “dull activity” and “strained happiness”, which is a result of constant activism and is as incredible as the “shining eye of a tractorist who struggles to achieve the planned goal” (Pieper, 2012, p. 220). Such a picture of a Stakhanovist – as Pieper calls him – lacks “an unobstructed flow of life” (Pieper, 2012, p. 221), not being able to see or hear at all (Pieper, 1990, p. 32) or notice signs pointing at inauspicious changes within society. “It is specifically the man thus impoverished who inevitably falls prey to the demagogical spells of any powers that be” (Pieper, 1990, p. 34). And in the perspective of the social setting he is freely manipulable.

In the spirit of a similar social setting, “education” is also understood as something associated with striving, huge effort, normative evaluation and progress, with a firm educational framework. And somewhere here Pieper connects this analysis with perception of reality, with something that he calls “simplex intuitus” (Pieper, 2004a, pp. 3–4; Pieper, 2008, pp. 534–535). What role does reality play in the process of education, upbringing? In the context of the already mentioned situation we could immediately state that education in its primary and most universal sense is seen by Pieper as a sharpening of one’s sight, hearing and general perception of reality (Pieper, 1990, pp. 31–36). We often overlook, ignore things that surround us. We see them as some sort of “obstacle”, “brake” for our activity. Even a strictly scientific, specific or analytic way of seeing reality does not help us perceive it more intensely.

Thus, Pieper believes that the goal of education is actually the formation of something deeper, something that is “truly human” (*das eigentlich Menschliche*). In the spirit of this enigmatic connection we could “read author’s lips” for the two most significant things that represent the basis of human life: Pieper calls the first one the “spiritual soul”. To him this means a substitutive sign of the reason and the will. In fact, not only knowledge but also the realization of these goods (either for one’s own survival or the survival of others) has a crucial position in relation to both our environment and the world. The privilege of the spiritual soul lies in what Thomas Aquinas called ability “*convenire cum omni ente*” (Aquinas, 1970, q. 1, a. 1). This is why man is capable of “entering a relationship with everything”. Its substance thus lies literally in “the connection to the whole reality of the world”.

Pieper, however, states another important thing, which is the subject of an education and upbringing *par excellence*. This is the phenomenon of the “interior”, without which there would be no exterior, whether in the world or in our environment (Pieper, 2004, pp. 314–315). Pieper thinks that only thanks to our “interior” does some sort of counterpart standing against us (*Gegen-stand*) actually exist. It is the “interior” of man that helps us break free from hierarchical structures of the anorganic (static) and organic (sensual) life of things.

Pieper understands the term “interior” (or “inner man”) as the “reality of the dynamic centre of being”; dynamic because of its prompt ability to adapt and react. This dynamic centre – the reference point of everything we perceive – does not enable (in contrast to animals) only our physical change and growth, but also mental and spiritual development⁵. Thanks to this, our moments and experience, our knowledge and deeds, are sealed in the walls of our life in a unique way. And even more – thanks to this, man needs new horizons and new goals. This is why the “interior” provokes him to come out of himself, to make progress, to

5 Spiritual development (spiritual knowledge) understands Pieper as “our capacity for establishing relations with the whole of reality and being able to transcend all these relations such that we can relate or identify with the totality of being itself” (Trepanier, 2009, p. 124).

search and discover (Ambrozy & Šagát, 2019, p. 218). And this is why our ways of education are always determined in the relation to “the image of man currently valid among people” (Pieper, 2004, p. 325).

Let us try to get back for a moment to the already mentioned statements from Pieper. If education of man is possible at all, Pieper believes it to be possible thanks to the spiritual soul that makes him “open to the entirety of being”. But what does this openness mean? What is the way of its expression? What is the more concrete basis of this “relationship towards the world” and how does it reflect in the topic of education, where Pieper puts it?

Education by the Means of a Forming “Touch” with Reality

Before we get to the answers to this question, let us recall that Pieper demands radical realism in the field of education/upbringing. True education must be achieved primarily in the sphere of knowledge. However, we cannot dwell solely on knowledge – education must be holistic, “total” (Pieper, 2004b, p. 310). This is why knowledge is consequently seen as a prerequisite of action, an answer, cooperativeness.

However, in the area of knowledge and reality two options are available. The first one says that we obtain knowledge thanks to things that surround us. Without them there would be no content, basis, justification. But there is also another option in the spirit of modern heritage: our knowledge can be reached exclusively by the means of a man’s mind. Thus, the primary reason is either a thing (*res*) or knowledge of the subject (*mens*), which would chronologically precede the existence of the things around us (Rajský, 2019, pp. 20–21).

However, if any content of our knowledge would be rooted solely in our mind, solely in our will, such knowledge would not be “based” on things and would be determined only by the will of a person who obtains the knowledge. In such case, it would be impossible for Pieper to call such a “relation” toward the world that surrounds us “openness”.

Both prerequisites are necessary for this “openness” – reality (*res*) in the first place, but also mind (*mens*). In this sense, the moment of encounter between the spirit obtaining knowledge and reality is called “touch”. Touch reveals a certain kind of “relationship”

(*In-Beziehung-sein* – Pieper, 2007, p. 64), through which one acquires the other and awakens his interest. Reality as a living instance also longs to “touch” us by presenting, demonstrating, giving itself, “reporting” to us. This “reporting” also requires “listening to reality” (Pieper, 2017, p. 60). Listening, sensing, noticing – because through all this we accept from reality what Pieper calls “measure”.

Pieper takes the term “measure” from Thomas Aquinas, according to whom “things are the measure of our knowledge” – *causa et mensura scientiae nostrae* (Aquinas, 1953, q. 7, a. 10 ad 5). “Measure”, however, is not something quantitative, but qualitative. Something that represents the thing itself and its essential feature. The Latin term for “measure” – *mensura* – provokes the impression that everything is created by our mind (*mens*), as if everything depended on us, but the opposite is true. Measure that can be found in things (*mensura*) constitutes our mind (*mens*), is imprinted in our knowledge in the form of “order”.

Pieper explains this in the spirit of traditional theory of knowledge. Every single thing that we get to know has its image (for Thomas Aquinas so-called *species*). Our spirit is the first to perceive this image. “The image of a recognized thing, through which we get acquainted with it, represents by its nature the essence of reality (Caietanus)” (Pieper, 2007, p. 60). According to Pieper, this means that before we get to know a thing, our spirit is “nothing when it comes to reality” (Aristotle, 1995, III, 4, 429 and 24). It is not active, only passive. Its cognitive abilities are not realized. However, as soon as our spirit gets acquainted with it or with its image, this image becomes imprinted in our spirit.

In this regard Pieper quotes Dominican superior general Francisco Sylvestris, who developed this thought in his commentary to *Summa against the gentiles*: “The essence of what exists in the objective world, is absorbed by the cognizant spirit, leading it to the perfection of being [...] The spirit itself represents such recognized reality...” (Pieper, 2007, pp. 61–62). It is realized in regard to options/possibilities but also by reality. It is capable of getting to know itself (considering the fact that it is real). When cognitive options are united and realized in the cognitive act, our openness, expectation and desire for the world that

surrounds us becomes fulfilled and completed. Thus, the dialogue of knowledge is something that recalls unsimulated unity.

And the “response” of reality, according to Pieper, has an inevitably formative character. It moves man forward, awakening and intensifying his interest in the world. What is more, this internally accepted “order of universe” helps him improve the order within himself and see himself in the new light. Pieper believes that this dialogue of knowledge has a very beneficial and healing contribution. He sees the spontaneity with which we indulge the view of rose and enjoy it. Such a small but healing contribution does not remain solely on theoretical level; it must be reflected in our deeds.

Education – Living and Acting Out of the Truth

Getting to know the causes that move our will and motivate our deeds is a part of getting to know the world (Pieper, 2004b, p. 323).⁶ A person chooses among them on the basis of the judgement of his practical reason. Pieper, however, warns against understanding the adjective “practical” as tactical or technical. A person should not motivate his judgement on future action by the effort to defend “his own”, as a sophist who uses the power of rational argumentation and rhetoric to get what he wants. Practical reason does not turn away from the reason contemplating the truth. It more likely broadens theoretical cognition of the truth by a new reality, which is living out of the truth. “[...] *intellectus speculativus per extensionem fit practicus*” (Aquinas, 1889, I, q. 79, a. 11, s. c.). In other words, “knowing of what should be done” is rooted in “knowing of what exists” (Pieper, 2004b, p. 322). The good of person is “to see things the way they are, if possible, and to live and act out of the truth understood this way” (Pieper, 2021, p. 164). Only a person who perceives and gets to know reality without any prejudice is capable of valuing and living it in the right way. “He alone can

6 A purpose which motivates human activity also represents the good, i.e. something that is demanded (Chabada, 2022, p. 45).

do good who knows what things are like and what their situation is” (Pieper, 1965, p. 10).

A person who perceives reality without prejudice (contemplatively), gets to know harmonic interaction and the given goal of reality. He also understands that a man moves toward this goal when he harmonizes his action with the direction of movement of the entire reality. Hence, the contemplation of reality awakens the practical attitude of a person, well-wishing love, acknowledgement of particular form of realization of each human being and the desire to achieve it (Pieper, 2007, p. 56).⁷

A person whose practical reason is not used to enforce subjective interests but takes the truth of real things as his measure lives in unity with himself and the world. His action emerges from the celebration of the highest Reality and from his willingness to be in unity with the foundation of everything. Whether this is based on ethical and political self-creation (*agere*) or the artistic and technical transformation of the world (*facere*), he always follows the measure given by reality in his creative activity. Through the analysis of practical reason Pieper arrives at a more precise definition of integral education: “An educated person is one who is capable of finding orientation in total reality in a cognitive and evaluating way on the basis of holistic perception; one who knows what reality as a whole is like, and who on the basis of this (theoretical) holistic knowledge also has valid information about what can be affirmed and what can be denied, what should be done and what should be left behind (Pieper, 2004b, p. 322).

Reality – Touch – Imprint: Maturing to the Fullness of Being

Pieper believes that education that would lead to knowledge but not to following the known (*agere, facere*) would be not only incomplete and insufficient, but also prone to misuse and degradation to contentless

7 According to James Schall, whose works have developed the thinking of Josef Pieper, the problem of contemporary education is the fact that it lacks any meta-physical rooting in reality. Practical reason creates the truth by producing it. Human existence is understood as total formability – the decision on what a person becomes depends solely on himself (Schall, 2010, pp. 1043–53).

rhetoric and manipulation (Pieper, 1992, pp. 20–21). Education to the good thus does not include only the formation of practical reason for estimating the measure of action, but also the formation of moral virtue for choosing and realizing the known good. It means being faithful to reality in knowledge as well as action. It starts with the touch of reality and continues with an imprint of reality in the diligent ability of a person. It is performed as a pendulum movement of departure and return between the acts of reason and will, with consideration of reality. The touch of reality and its imprint on the will acquires a more concrete form in every stage of this movement.

The first stage of education to good, according to Pieper, is relaxation, silence and listening. Modern man, used to an active projection of himself and his desire, must undergo a transformation (Pieper, 1989, p. 5).⁸

He must be quiet, and put his plans and ideals on hold, to see what is real. Otherwise, he will not be able to notice that he is driven by a wrong conscience, thus realizing only projected, false goals. Silenced and listening, he must look into reality in its depth (*simplex intuitus*) and open his will to reality by embracing “yes” with love (*simplex voluntas*) (Pieper, 1989, p. 4). Only a person who lets his view dwell naturally in the reality of being unveils the divine foundation of reality. Pieper affirms that this is a gift reserved for those who do not hinder their viewing by the desire to see what in reality they can use for themselves.⁹

A person who quietly and with devotion immerses himself into reality recognizes love for the good as an imperative: “The good should be

8 This turn to listening can also be philosophically understood as a rejection to base ethics and education on the Enlightenment project of an autonomous and self-sufficient “I” (Austenfeld, 2000, p. 377). Despite the fact that some authors keep the thought on the importance of listening silence in school education alive (Steel, 2014), contemporary school education is marked by a turn to a subject and its activity. Emphasis is put on the student, on his competencies for activity, on the activity of his reason and will, even in the subjects like religious or ethical education (Reimer, 2022, p. 79).

9 At this point Pieper’s concept of education intersects with Maritain’s “joyful existence” (Rajský, 2018, p. 60).

loved and realized". This second stage of the dialogue of reality, reason and will brings out the already mentioned broadening of the theoretical, i.e. the respectful and astonished perception of reality, by aiming at the good (Pieper, 2007, pp. 52–53). The good, which is recognized by man as a motive of action, is the objective good (Lat. *res*, German *sachlich*), i.e. the good of justice, bravery and meekness, the good of existence, in accordance with reason. The opposite would be selfishness, a calculated, unobjective good, which is the preference of those who have not passed the basic stage of transformation. All subsequent stages of education are a mere self-delusion for such a person. An educated person moves to the next phase only if the will agrees with basic imperative of the conscience and if true good becomes its aim and firm intention (*intentio finis*). Approval of the will represents the fundamental attitude of a virtuous person who accepted his essential orientation and decided to realize it. This objective approval of the existing distinguishes a wise person from a foolish person who weaves his own plans of self-realization.

A subsequent stage integrates human self-realization into unique historical moments that represent concrete and unrepeatable opportunities for growth. A person in various situations of his life focuses on stable goals determined by divine Logos and recognized in the touch of reality. He accepts these goals, finds fulfilment and directs his inventiveness to them in order to realize them under the unique circumstances of his life (Pieper, 2004b, p. 324). Thus, he stands face to face with a task to see the heart of the good due to be realized in reality of the world influenced by a variety of circumstances. His inclination to reality does not only mean the acceptance of stable goals, but also the acceptance of historical conditions, events, and wide-open opportunities. It is crucial that a person in a specific situation learns what real paths toward realization of the good are offered to him. The blessing for realization of the good is hidden in the presence of a moment, and this is why a person should draw the measure of his action from it. It shows that only a person who has embraced reality in his heart will be able to resist temptation to avoid historical reality and adjust it according to his own wish.

Objective perception of the context and circumstances of a concrete situation, the work of memory and previous experience with decisions, as well as ability to accept other people's advice are important prerequisites of being able to see real ways of growth. All these living parts of practical wisdom are necessary for a person to participate at a deep dimension of reality in his physical and historical existence and to remain oriented toward fullness. The human ability of objective listening to reality and unveiling its possibilities can never be replaced by the rules of casuistry (Pieper, 1965, p. 26) or by formalized procedures of education. After found resources are approved by the will, practical reason can move to the phase of identification of the most appropriate and suitable way and the subsequent selection. This selection does not concern the goals of action and happening; it concerns the means used for achieving those goals in a unique situation. It is not free thanks to the adaptation of reality to one's own wish, but thanks to breaking free from any possible tactics and egotistical calculus when touching reality. The selection of action excludes other opportunities for realization of the good, and reason subsequently tells striving abilities to "implement" the adopted judgement regarding the action. Knowledge of practical reason thus becomes a full and effective measure of realization of the good and education within one's own interior (Pieper, 2007, p. 75).

Conclusion

Is Pieper's work still topical for the modern man of performance and productivity? We think that the main reason why Pieper is translated, studied and worth reading even today, lies in the fact that his works revive the most precious content of great philosophical traditions. Readers find in his essays something that brings astonishment to their lives, the desire to search for the truth and hope for meaningfulness. In contemporary culture, the direction of which is broadly determined by pseudoreality of sophists and which erases the difference between yes and no, between truth and lie, between the good and the bad, Pieper's works can all of a sudden reveal the pretence and manipulation (Svobodová, 2022, p. 47). The reader realizes that wisdom can be

faked as well and starts to believe that his soul can be educated only in the spirit of faithfulness to reality and openness toward its depth.

Pieper is convinced that the relation of a person toward reality represents the basis of education and culture. To focus on reality, learn to see and to act in accordance with what we see, is the beginning and the journey of education. Education to the good does not begin with implantation of principles and norms, neither with systematic influencing of the soul. On the contrary, education starts with the loosening, abating and cultivation of sensibility toward everything that exists.

It enables a person to enter into relation with everything through his potencies – through reason and will. Such an education is a true “formation of the spiritual soul”, “formation of spirit” (Lichner, 2022, p. 42). It opens the person’s eyes and ears, so that he can be touched by reality and let it form him. The spirit is connected with the cognized thing, the image of which he accepts internally, through this touch. He recognizes himself, his incompleteness and the desire for fullness. He understands that he cannot realize it by tenacious effort to reach self-realization. Education means to accept the gift of historical opportunities and challenges. Under unrepeatable and unique circumstances of time a person can and should see the essence of the good and imprint this touch with the good into the reality of self-realization and transformation of the world.

The study has shown that Pieper is not “just” a philosopher of leisure time and “unuseful contemplation”. He is a defender of leisure, celebration and contemplation not because this dimension represents the basis of education of the spiritual soul, but because there is no true activity without it. Without silence, the action of a man would lack its basis. It would be reduced to an empty activism or “killing of time”. Only observation and love for the truth allow a person to find the measure, according to which his external activity should be directed to let him participate in the harmony of the world.

References

Primary sources

- PIEPER, Josef, 1963. *Leisure: The Basis of Culture*. Translated by Alexander Dru. New York: Random House, Inc.
- PIEPER, Josef, 1965. *The Four Cardinal Virtues*. Translated by Richard and Clara Winston, Lawrence E. Lynch, and Daniel F. Coogan. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- PIEPER, Josef, 1989. Dnešní člověk a kontemplace. *Teologické texty* (Samizdat), No. 6, pp. 4–8. Available from: <https://www.teologicketexty.cz/casopis/1989-6/Dnesni-clovek-a-kontemplace.html>.
- PIEPER, Josef, 1990. *Only The Lover Sings. Art and Contemplation*. Translated by Lothar Kraut. San Francisco: Ignatius Press. ISBN 0-89870-302-6.
- PIEPER, Josef, 1992. *Abuse of Language, Abuse of Power*. Translated by Lothar Krauth. San Francisco: Ignatius Press. ISBN 0-89870-362-X.
- PIEPER, Josef, 2003. Noch wusste es niemand (1904–1945). In: WALD, Berthold (ed.). *Josef Pieper: Werke in Acht Bänden. Band. 10. Ergänzungsband 2. Autobiographische Schriften*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 26–231. ISBN 978-3-7873-1649-6.
- PIEPER, Josef, 2004a. Philosophische Bildung und geistige Arbeit. In: WALD, Berthold (ed.). *Schriften zum Philosophiebegriff, Band 3*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 1–14. ISBN 978-3-7873-1666-3.
- PIEPER, Josef, 2004b. Totale Bildung. In: WALD, Berthold (ed.). *Josef Pieper: Werke in Acht Bänden. Frühe soziologische Schriften. Ergänzungsband 1*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 310–327. ISBN 978-3-7873-1637-3.
- PIEPER, Josef, 2007. Die Wirklichkeit und das Gute. In: WALD, Berthold (ed.). *Josef Pieper – Werke. Schriften zur Philosophischen Anthropologie und Ethik: Grundstrukturen menschlicher Existenz. Band 5*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 48–98. ISBN 978-3-7873-1847-6.
- PIEPER, Josef, 2008. Arbeit, Freizeit, Musse (1989). In: WALD, Berthold (ed.). *Miszellen. Band 8 1–2*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 532–548. ISBN 978-3-7873-1723-3.
- PIEPER, Josef, 2012. Zustimmung zur Welt. Eine Theorie des Festes. In: WALD, Berthold (ed.). *Josef Pieper: Werke in Acht Bänden. Kulturphilosophische Schriften. Band 6*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, pp. 217–285. ISBN 978-3-7873-3916-7.
- PIEPER, Josef, 2017. *Volný čas a kult*. Translated by Rastislav Nemeč. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity a Minor. ISBN 978-80-568-0015-7.
- PIEPER, Josef, 2018. *Rules of the Game in Social Relationships*. Translated by Dan Farrelly. Indiana, United States: St. Augustines Press. ISBN 978-1-58731-740-8.

PIEPER, Josef, 2021. *O vzdelaní, otvorenosti celku a zneužívání jazyka*. Translated by Rastislav Nemeč. Bratislava: Minor. Kapucíni na Slovensku.

Literature

- AMBROZY, Marián & ŠAGÁT, Peter, 2019. Axiological Aspect in the Context of Teaching Philosophy. *Xlinguae*. Vol. 12, No. 3, pp. 218–227. ISSN 2453-711X.
- AQUINAS, Thomas, 1889. *Summa Theologiae*. In: BUSA, Roberto (ed.) & ALARCÓN, Enrique (ed.). *Corpus thomisticum* [online] [cit. 2022-10-05]. Available from: <https://www.corpusthomisticum.org/sth1077.html>.
- AQUINAS, Thomas, 1953. *Quaestiones disputatae de potentia*. In: BUSA, Roberto, (ed.) & ALARCÓN, Enrique (ed.). *Corpus thomisticum* [online] [cit. 2022-10-05]. Available from: <https://www.corpusthomisticum.org/qdp7.html>.
- AQUINAS, Thomas, 1970. *Quaestiones disputatae de veritate*. In: BUSA, Roberto, (ed.) & ALARCÓN, Enrique (ed.). *Corpus thomisticum* [online] [cit. 2022-10-05]. Available from: <https://www.corpusthomisticum.org/qdv01.html>.
- ARISTOTELES, 1995. *O duši*. Translated by Antonín Kříž. Praha: Petr Rezek. ISBN 80-901796-4-9.
- AUSTENFELD, Thomas, 2000. Josef Pieper's Contemplative Assent to the World. *Modern Age*. Vol. 42, No. 4, pp. 372–382. ISSN 0026-7457.
- CHABADA, Michal, 2022. *Ludská prirodzenosť a norma: Metaetický pohľad na teóriu prirodzeného zákona Tomáša Akvinského*. *Studia theologica*. Vol. 24, No. 1, pp. 41–59. ISSN 1212-8570.
- LICHNER, Miloš, 2020. Some Patristic Inspirations for the Theological Study of Spirituality. *Spiritual Studies*. Vol. 6, No. 2 Fall, pp. 40–46. ISSN 1339-9578.
- RAJSKÝ, Andrej, 2018. What's Wrong in Modern Education? Maritain's Warning is Valid Today More than Ever. *Caritas et Veritas*. Vol. 8, No. 2, pp. 59–77. ISSN 1805-0948.
- RAJSKÝ, Andrej, 2019. Ethics of Three Persons and Transcendence. *Spirituality Studies*. Vol. 5, No. 2, pp. 12–23. ISSN 1339-9578.
- REIMER, Tibor, 2022. *Ethikunterricht und Religionsunterricht in der Slowakei. Eine Beziehung zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz*. Österreichisches Religionspädagogisches Forum. Vol. 30, No. 1, pp. 69–87. ISSN 1018-1539.
- SCHALL, James V., 2010. On That by Which Human Things Are Measured. *Angelicum*. Vol. 87, No. 4, pp. 1043–53. ISSN 1123-5772.
- STEEL, Sean, 2014. *The Pursuit of Wisdom and Happiness in Education: Historical Sources and Contemplative Practices*. Albany, NY: SUNY Press. ISBN 1438452128
- SVOBODOVÁ, Zuzana, 2022. *Svoboda z dialogu*. Dílo Radima Palouše v rozhovoru s vybranými filosofy a teology výchovy. Praha: Karolinum.

- TREPANIER, Lee, 2009. Culture and Education in Josef Pieper's Thought.
In: TREPANIER, Lee (ed.). *The Democratic Discourse of Liberal Education*. Cedar
City, UT: Southern Utah University Press, pp. 118–133. ISBN 978-0935615326.
- WALD, Berthold (ed.), 2008. *Josef Pieper: Werke in Acht Bänden. Mit
Ergänzungsbänden 2*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. ISBN 978-3-7873-1723-3.

Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian Candidate Dissertations in Educational Science in the 1970s¹



Attila Czabaji Horváth^a

Zsófia Albrecht^b

Andrea Daru^c

Dorina Szente^d

^a Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Hungary
horvath.h.attila@ppk.elte.hu

^b Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Hungary
albrecht.zsofia@ppk.elte.hu

^c University of Debrecen, Eötvös Loránd University, Hungarian Dance University, Hungary
daru.andrea@music.unideb.hu

^d Hungarian Dance University
szente.dorina@mte.eu

Received 27 November 2022

Accepted 25 January 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-010

Abstract After World War II, the Soviet model was introduced in the countries of the Eastern Bloc, including Hungary, not only in the political, economic, and social spheres, but also in the field of science, and within it, in the system of qualification. The system introduced – which remained in place until 1993 – was aimed at creating a new intellectual class, so candidates had to meet political as well as professional requirements. In a pilot study on the process of knowledge construction in the next generation of scientists, we analyzed reviewers' opinions on doctoral dissertations in the 1970s. The theoretical framework was provided by Stichweh and Becker's notion of discipline and Bourdieu's field theory on the functioning of scientific disciplines. Qualitative content analysis was used to process 20 reviews. Although the candidates had to meet both professional and political criteria, the referees put more emphasis on professionalism. The analyzed reviewers' opinions of the show, that those within the scientific field already had more flexibility than those wishing to enter it, but that this meant only relative research freedom.

Keywords next generation of scientists, system of qualification, opinion of the reviewers, doctoral dissertation, education science

1 This article has been supported by the National Research Development and Innovation Office NKFIH/OTKA, grant number 127937.

Introduction

Our research on the development of Hungarian educational science can be linked to the approach that emerged in the 1970s, which paid attention to both the historical and sociological aspects of scientific development. Our research group investigates the disciplinary development and scientific communication of Hungarian educational science between 1970 and 2017, focusing on four key issues based on the four social components of disciplinary development: What were the characteristics of 1) the institutional infrastructure of Hungarian educational science in the period under examination; 2) the cognitive and social characteristics of its professional-scientific communication and 3) the cognitive and social characteristics of the scientific works produced by the scientific community; 4) the typical features of the provision of scientific supply? (Németh, 2018). Our research sub-group deals with the latter part, i.e. the issue of scientific education, the acquisition of scientific degrees and entry into the science community. The overviewed 1970s part of our study presented here, is linked to the research direction in the history of science that has emerged in the field of education in recent decades, which analyses the development of science under totalitarian regimes in the 20th century, and as part of this, explores the ‘Sovietisation’ of science in the former socialist countries, the pedagogical world of the communist-socialist dictatorships. In this context, a number of German educational historians have studied the development of pedagogy in the former GDR (Cloer & Wernstedt, 1994; Krüger & Marotzki, 1994; Gießler & Wiegmann, 1996; Cloer, 1998; Häder & Tenorth, 1997; Lost, 2000). In recent years, Hungarian researchers have also turned more and more intensively towards the study of the pedagogical phenomena of “existing socialism” (Garai, Németh & Szabó, 2016; Golnhofer, 2004; Golnhofer & Szabolcs, 2015; Szabolcs, 2006; Kéri, 2006; Nagy P. T., 2006; Németh & Biró, 2009; Németh, Biró & Garai, 2015; Pukánszky, 2004; Sáska, 2018). Important research on the countries of the Soviet bloc as a whole (Gawlicz & Starlawsky, 2018) and individually can be found, for example Znepolski,

2020 (Bulgaria), Häder & Wiegmann, 2004 (Czechoslovakia), Cichosz, 2020 (Poland), Fortescue, 1986 (USSR).

Theoretical Framework

As in the case of studies of the history of science analysing the development of education from a social history perspective, the developmental processes of education in the university setting are interpreted using the concept of discipline introduced in the sociology of science works of Becher (1989) and Stichweh (1992). In addition, we draw on Bourdieu's field theory (Bourdieu, 2005) on the functioning of scientific disciplines. According to Bourdieu (Bourdieu, 2005, p. 173), an important function of any disciplinary field is the continuous transmission of the scientific knowledge produced by the scientific community to the next generation of scientists, the training and professional socialisation of its own specialist offspring. A necessary precondition for the functioning of the disciplinary field is the creation of a legitimate system of criteria for the education of scientific offspring, a professional socialisation and career structure for the selection of scientific offspring, their professional ideological and ethical preparation, and professional indoctrination, which strictly mediates the specific rules of the given disciplinary field. An important feature of this structure, which also indicates the degree of autonomy of a given discipline, is the selection of scientific offspring from within the discipline's own corpus. In this way, a discipline defines its own, albeit constantly changing, boundaries and autonomously defines and regulates its selection and control processes to ensure its scientific quality.

Research Question

Within our topic, we were looking for answers to the following question: How were the scientific and political aspects of the evaluation of the new generation of scientists balanced in the opinions of the reviewers?

Methods

Due to the nature of our research, we used qualitative methods. To assess the professional performances of nominees, we analysed the reviewers' judgements. We processed the corpus by data mining and content analysis, for which we created a dictionary both inductively and deductively. The Atlas.ti text analysis software was used for analysis and interpretation. As a first step, we conducted a pilot study, which included in its test corpus a) reviewers' opinions (20) and b) candidates' thesis booklets (40). Content analysis was used to analyse the appearance of professional and ideological aspects in the reviewers' critiques, and the text units on professional identity in the thesis booklets (the results on the latter will be presented in another paper).

Political and Institutional Framework for Training and Scientific Qualification

In Hungary, scientific certification began to be more specifically addressed in the 19th century. Universities were given the right to prepare and certify people for academic careers. They awarded doctoral degrees, subject to ministerial confirmation, and, after habilitation, private teaching titles. With Hungary becoming Soviet era, this structure changed significantly.

After the World War II, the countries of the Soviet bloc adopted the Soviet model, Stalin's totalitarianism, and not only did politics, society and the economy become Sovietised, but also science, including academic qualifications (Romsics, 2005). The right of interpretation of Marxism-Leninism was not within the competence of the Communist Party of any Eastern European country, but they could decide who was or was not a Marxist in their country according to the given pattern. By this logic, it is one and the same thing to be an anti-Marxist and an enemy of the system (Sáska, 2018). This approach has also influenced academic life.

In Hungary by Decree-Law No. 44 of 1950, the process of awarding degrees was removed from the competence of universities and taken over by the Scientific Qualification Board (hereinafter: SQB), established in 1951. The SQB was responsible for deciding on the awarding

of the degree of Candidate of Sciences (CSc), introduced on the Soviet model, and was responsible for the qualification of the whole academic life. It was also in charge of preparing the admission of aspirants, assisting and supervising their work, liaising with Hungarian aspirants studying abroad and foreign aspirants studying in Hungary, allocating the honorarium of consultants and reviewers, and, among other things, placing graduates.

Political pre-screening was part of the admission process to the postgraduate programme, and the monitoring of political identity was also evident in the training and in the assessment of the dissertation. Article 9 of Decree-Law No. 9 of 1970 on academic qualification declared that the degree could be refused in cases ‘where the subject of the doctoral thesis is not relevant, where its theses are contrary to the ideology of Marxism-Leninism, or where it violates the rules of socialist morality’. The SQB has also had the power to withdraw the degree in similar cases in the past. The ideological and political aspects remained in the regulations until 1989. According to the reports of the Hungarian Academy of Sciences (HAS), the Soviet system of scientific qualification in Hungary had changed a lot by the late Kádár period. Although the TMB had the exclusive right to award scientific degrees, the Hungarian Academy of Sciences was actively involved in “the management of the education of the scientific posterity, the control and development of scientific classification” (Reszkető & Váradi, 2002, p. 43).

Reviewers’ Opinions

The condition for entry to the “academic field” meant not only professional competence, but also ideological preparedness. This was a tacit expectation for the judges, while the regulations listed a number of criteria for content and form. There were 79 successful doctoral theses on education in the 1970s. Dissertations completed at that time were also judged by two examiners by default. Our examination material for the decade in question comprises 159 reviewer opinions. From this corpus, 20 documents (12.5%) were analyzed in the framework of the pilot research. The selection was random. In the process of elaboration (scanning of the material), we had the input of the following reviewers’

opinions. Our research objective was to explore the presence of professional and ideological aspects in the opposition opinions.

Professionalism Aspects

Based on the pilot research, it can be said that the critiques – usually 10 typed pages in length – are characterised by a focus on professional aspects. The reviewers concentrate on the subject chosen by the candidates and its context, and sometimes analyse a question in detail. These analyses can also be positive: “In my opinion, the essay-test format has rightly become the starting point for measurement. This choice is to be commended, because nowadays measurement is mainly carried out in the form of multiple-choice tests or any other easily quantifiable form” (Balázs, 1978, p. 4). More frequently, there are negative comments pointing out shortcomings, either in terms of content or form. One reviewer makes a lengthy comment on the reliability of tests: “Take a student who scores 30 points [on a 60-point test]. A reliability of 0.95 in this case means that his performance must be somewhere between 26 and 34 points. That is, there is no difference between a 26 and a 34-point performance, it is due to chance, the error is $-/+4$ points. This is a rather large margin of error. [...] Such reliable multiple-choice achievement tests are inappropriate for assessment, but if this is only discovered after the fact, it is not advisable to use the survey data” (Nagy, 1977, pp. 10–13). An example of a formal deficiency is the lack of an introduction in the dissertation by László Buzás (Buzás, 1976, p. 2): “Contrary to common practice, there is no introduction in this dissertation [...] I think that it is not just a stereotypical admonition, but that it can serve an important function. It can be significant if only because the subject of a thesis can be approached from different angles, with different objectives. It gives the author a way to justify the emphasis he or she has put on it.” The purely professional approach is also reflected in the following question: “[...] did the Catholic colleges of education – the Piarists, the Paulines, the Franciscans, etc. – really play such a subordinate role at this time as the author suggests in his work?” (Földes, 1972, p. 2).

The positive comments mainly concern the choice of subject. In addition to the topicality and scientific importance of the subject, reviewers emphasize its social importance: “It [touches] on a topical and socially significant subject (both theoretically and practically)” (Nagy, 1977, p. 2). “The choice of subject is very timely, since we are on the threshold of school reform and curricular reforms, and in this work, *mutatis mutandis*, certain principles and trends identified by László Nagy can be used” (Komlósi, 1975, p. 1). “The author’s dissertation is an examination of a topic of great political and educational interest” (Kelemen, 1976, p. 1); “A topic of outstanding social and scientific importance” (Durkó, 1975, p. 1). A more serious critical comment also begins with praise of the choice of topic: “Despite the virtues of the choice of topic, the work seems overly broad” (Vág, 1977, p. 1). The choice of the topic is also – among other aspects – taken into account when summarising the opinions and proposing the candidate’s degree. “[...] in view of the importance, courage and appropriateness of the choice of topic [...] I recommend [...] that the candidate be awarded the degree of Candidate of Sciences” (Sántha, 1975, p. 8). The reviewers typically justify their recommendation for the award of the degree on compliance with the academic requirements: “[...] it can be concluded that Endre Ballér’s work meets the academic requirements and processes, analyses and critically evaluates the older and more recent literature on the subject. His findings and conclusions, based on his impressively rich and multifaceted knowledge of the history of education and of theoretical pedagogy, are well founded, clear and sufficiently differentiated, well documented. The structure of the work is clear, the style smooth and readable” (Köte, 1975, pp. 2–3).

The Researcher’s Image, Attitude and Values that Emerge from the Reviewers’ Opinions

We find criticisms that not only mention a personality trait but are more specific about the values of the researcher. “[...] he organised the study with exemplary care and professionalism and analysed and evaluated the results. The measurement itself met the requirements of representativeness in every respect” (Bernáth, 1978, p. 1). The candidate’s use of

mathematical-statistical methods deserves special mention: “He uses mathematical statistics to visualise the numerical results” (Petrik, 1981, p. 4). A particular emphasis is given to the use of several methods by a disciple: “[...] the position that the combined application of these methods is of principle importance and orienting practical research work, and that reliable results can be expected from the combined application of these methods” (Szarka, 1972, p. 3).

In addition to professionalism and preparedness, a critical approach is both praised and expected in the reviews. “[...] critically summarises the views on historical conceptualisation in schools” (Balázs, 1978, p. 3). The historical approach is also one of the researcher’s values: “The author applies the principle of historicity to a large extent” (Szántó, 1976, p. 2). Not only the historical approach, but also its nuance is praised in one of the candidates by his reviewer: “The author’s analytical virtue is also his effort to avoid schematics. He does not see history as a pure formula with a single plane, but also notices nuanced differences and side currents that run counter to the main tendencies” (Rácz, 1972, p. 2).

Candidates are required to have knowledge of two foreign languages, more specifically to pass an exam in Russian and a world language of their choice, where only one requires an intermediate degree, the other a basic degree is sufficient. Knowing this situation, it becomes clearer why the dissenter’s knowledge of foreign languages is highlighted. “[...] he has demonstrated his aptitude for scientific research, his thorough methodological skills and his knowledge of foreign languages” (Szántó, 1976, p. 5).

Social and scientific-technical changes are often mentioned together in the critiques as challenges that the subject of the dissertation has to meet. “[...] it is partly due to rapid social and scientific-technical changes, and partly to the steady increase in the efficiency of education and training, that the curriculum may inevitably become less valuable over time because new circumstances demand more” (Fábián, 1978, p. 5). Even more specific is the reference to social change in Ottó Mihály’s review: “In the socio-historical process of the entire construction of socialism, in connection with the unfolding and development of the scientific-technical revolution, new needs

and requirements are emerging, and long-standing “living” needs are becoming more powerful, which make it inevitable to re-examine and revise our ideas about the pedagogical program of the development of the personality, and especially the actual process of its implementation and education” (Mihály, 1975, p. 1). We should sense in this suggestion that the critic is calling attention to personal development in a society that emphasizes commonality, focusing on the individual. It is not impossible that this is the reason for the strong premise: “[in] the socio-historical process of the entire construction of socialism”, and because no one knows exactly how this is achieved, he is including his own pedagogical vision, in which the development of personality, the development of an individual image, is given a prominent role. Another opinion also points to the role of the individual, to the problem of individual goals and their disregard. Among the “social reasons for the need for permanent education and adult upbringing”, the reviewer fails to explain “the importance of the correct use of leisure time – beyond the productive aspect, the individual” (Durkó, 1975, p. 2).

The Confrontation between Two World Orders

Despite the easing of tensions that began in 1953 – and the deepening dialogue of the 1970s – the Cold War confrontation and the international ideological struggle are still evident in the study of educational texts. Scientific achievements were strictly differentiated according to political affiliation: “[...] his studies and works are known and respected in several socialist and bourgeois countries” (Balázs, 1978, p. 1). The terms “bourgeois” and “Western” were used to distinguish the intellectual achievements of the capitalist world order. For example, “bourgeois pedagogy” (Mihály, 1975, p. 7); “many Western authors” (Nagy, 1977, p. 8); “criticising bourgeois views” (Sántha, 1975, p. 3). It is probable that this language demonstrates the persistence of an obligatory way of speaking rather than a real ideological commitment, but it can only be definitively asserted after processing the other candidate theses of the period under discussion.

In any case, the reviewers have found a way to point out the values of academia belonging to the other world order. László Kelemen,

for example, writes, as if only to complete the portrait sketched in the dissertation, that “Várkonyi then already had an excellent knowledge of and conveyed not only Dewey, but also the psychology and pedagogy of Claparède and Piaget. In contrast to the then prevailing German literature on pedagogy, he represented not only a fresh professional current, but also political openness and liberalism. The political and methodological liberalism that was still evident in the School of Action and the methodological principles of the bourgeois school in the years of fascism, and which is also described in this dissertation, flowed through these psychological channels. This does not mean, of course, that the psychological and pedagogical principles which were promulgated by this journal and its authors at the time are, even today, fully shared” (Kelemen, 1976, p. 8). In a clever turn of phrase, he concludes his reflection by putting his positive comments on “Western scholars” and the school of a bygone age in brackets, but without identifying exactly what the distancing refers to and to what extent. Mrs György Balázs (Balázs, 1978, p. 8), on the other hand, makes it clear that “[...] the author draws on the findings of the world-famous J. Piaget”.

We also find examples of how there was not a complete identity of views among those belonging to the same bloc within the socialist camp, since the countries had very different views on the common points of contact in history. One of the critics, while urging cooperation, refers to this: “[...] our Slovak and Romanian colleagues – despite certain differences of opinion, which undoubtedly still exist today – have uncovered and processed a great deal of material which we can use in our work as historians of education” (Földesi, 1972, p. 6). This reference reveals the differences between the socialist countries, which were still under the surface in the 1960s, were barely discussed in public in the 1970s, but were already emerging in the 1980s.

Ideological Aspects

The expectation of political-ideological commitment from the scientific offspring appears in countless twists and turns in the opinions of reviewers. In substance, it was a call to account for Marxism, for the assertion of a Marxist worldview and for the formulation of

a critique of bourgeois science. “The professionalism of the dissertation is matched by a sufficient ideological-political purposefulness, even if a more pronounced socio-political approach would have been necessary in places” (Fábián, 1978, p. 11). “[...] Marxist criticism cannot for a moment forget to criticize these [disorienting theories]” (Mihály, 1975, p. 7). “[...] a Marxist synthesis of the public education of an era and a region” (Orosz, 1977, p. 1). “It seeks to examine the problems from a Marxist position and perspective” (Kelemen, 1976, p. 4). “The in-depth thoroughness and fastidiousness with which the literature on the subject has been processed is commendable, and in presenting previous research, the work, research methods and results of the individual authors are analysed with a developed critical sense and a Marxist perspective” (Bíró, 1972, p. 3).

There was also criticism that attributed the candidate’s academic achievements explicitly to his political-ideological preparation. “The main source of the effectiveness of the research, the main guarantee of the use of the pedagogical arsenal itself, was the correct application of the theory and method of Marxism-Leninism: in the evaluation of theoretical source material and practical experience, as well as in the reasoned answers to the questions raised” (Sántha, 1975, p. 8).

The self-criticism of the candidates is praised. “[...] emphasising the author’s [...] realistic self-criticism, which is of great importance for scientific research” (Durkó, 1975, p. 1). This is how it is expressed elsewhere: “The constancy of self-control and self-revision in the results obtained is worthy of a scientific researcher” (Balázs, 1978, p. 5). It seems that self-control, self-evaluation, self-criticism on a social scale an important expectation, a component of the ideology emphasised by the party. It is no coincidence that the self-criticism development is one of the main aspirations of the socialist school. One of the critics of Báthory’s dissertation misses the emphasis on this. “No attention was paid to the very essential function of pedagogical evaluation, namely, that in socialist schools we try to educate for self-evaluation through evaluation (In this sense, all evaluation in our schools is formative-developmental!)” (Fábián, 1978, p. 5). This last quotation is also an example of how the predominance of the ideological aspect overrides

the professional aspect, in this case the distinction between the professional functions of evaluation becomes secondary.

Conclusions

We can conclude that reviewer opinions are essentially characterised by professionalism, even though we also found some critiques in which the ideological aspect overrode the professional. However, they cannot escape the socio-political-ideological influence of the times, if only because the central expectation of academic successors is that they are well-prepared in terms of worldview. In addition to professionalism, those in the academic world are still obliged to demand a Marxist-Leninist worldview from those wishing to enter. Despite this, in some of the criticisms, there is a perceptible tendency to de-emphasise the ideological aspect. In József Nagy's review, for example, there is only a vague reference to "what is said about the essence and functions of pedagogical evaluation conveys a comprehensible and acceptable approach" (Nagy, 1977, p. 2). At a time when the two world systems were at odds, the science was also divided, but despite this, Hungarian education scientists found a way to point out the scientific values of the Western world. The period was characterised by an ideology that prioritised community values, so it is particularly noteworthy that in two of the 20 reviews examined, the emphasis is on the individual, highlighting the importance of personal development and the individualisation of leisure time. This also indicates that those who were already part of the academic field had more scope to assert professionalism than those who were waiting to enter. At the same time, it can be said that only relative research freedom prevailed in educational work, as in other areas of the social sciences.

Literature

1950. évi 44. törvényerejű rendelet újrrendszerű tudományos fokozat bevezetése és elnyerésének szabályozása tárgyában. [online] [cit. 2022-10-06]. Available at: https://jogkodex.hu/jsz/1950_44_tvr_9427472.
- BECHER, Tony, 1989. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE. ISBN 978-0335206278.
- BOURDIEU, Pierre, 2005. *A tudomány tudománya és a reflexivitás – A Collège de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. Budapest: Gondolat Kiadó, p. 173. ISBN 963-9567-92-2.
- CICHOSZ, Mariusz, 2020. Education and Ideology – within the Framework of Real Socialism – Paths of Development of Polish Socialist Pedagogy. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, edukacyjne i ertystyczne*. No. 35, pp. 151–166. ISSN 2449-8971.
- CLOER, Ernst & WERNSTEDT, Rolf, 1994. *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- FORTESCUE, Stephen, 1986. *The Communist Party and the Soviet Science*. Springer. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-349-08059-5>.
- GARAI, Imre, NÉMETH, András & SZABÓ, Zoltán András, 2016 (szerk.). *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636937164.
- GAWLICZ, Katarzyna & STARNAWSKY, Marcin, 2018. Educational Policies in Central and Eastern Europe: Legacies of State Socialism, Modernization Aspirations and Challenges of Semi-peripheral Contexts. *Policy Futures in Education*. Vol. 16, No. 4, pp. 385–397. DOI 10.1177/1478210318777415.
- GIEßLER, Gert & WIEGMANN, Ulrich, 1996. *Pädagogik und Herrschaft in der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- GOLNHOFER, Erzsébet, 2004. *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek. ISBN 9632170326.
- GOLNHOFER, Erzsébet & SZABOLCS, Éva, 2015. Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi Kör pedagógusvitája. In: BASKA, Gabrella & HEGEDŰS, Judit (szerk.). *Égi iskolák, földi műhelyek*. Budapest: ELTE PPK, pp. 359–370. ISBN 9789632847061.
- HÄDER, Sonja & TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.), 1997. *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- KÉRI, Katalin, 2006. Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*. Vol. 14, No. 3, pp. 553–565. ISSN 1216-3384.
- KRÜGER, Heinz-Hermann & MAROTZKI, Winfried, (Hrsg.), 1994. *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR*. Opladen: Springer–Auflage.

- LOST, Christine, 2000. *Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Geschichte der DDR*. Ballmannsweiler: Schneider Hohengehren. ISBN 9783896762726.
- NAGY, Péter Tibor, 2006. Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*. Vol. 14, No. 3, pp. 566–592. ISSN 1216–3384.
- NÉMETH, András, 2018. The Past and Present of the Hungarian Educational Science – Development of a Discipline, Scientific Communication (1970–2017). Research plan, Manuscript, pp. 1–19.
- NÉMETH, András & BIRÓ, Zsuzsanna Hanna, 2009 (szerk.). *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789639610668.
- NÉMETH, András, BIRÓ, Zsuzsanna Hanna & GARAI, Imre, 2016 (szerk.). *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 9789636936556.
- PUKÁNSZKY, Béla, 2004. Schulpolitische Debatten während der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. In: HÄDER, Sonja & WIEGMANN, Ulirich (Hrsg.). „Am Rande des Bankrotts...” *Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Ballmannsweiler: Schneider Hohengehren, pp. 93–106. ISBN 9783896768070.
- RESZKETŐ, Petra & VÁRADI, Balázs, 2002. *Elöl-hátul doktor: A tudományos címek mai rendszerének kialakulása*. [2000] Vol. 5, pp. 40–58 [online] [cit. 2022-11-15]. Available at: <http://ketezer.hu/2002/05/elol-hatul-doktor/>.
- ROMSICS, Ignác, 2005. *Magyarország története a 20. században*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963389719X.
- SÁSKA, Géza, 2018. Igény az igazság monopóliumára. *Pedagógiatörténeti Szemle*. Vol. 4, No. 1–2, pp. 1–52. DOI <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2018.1.1>.
- STICHWEH, Rudolf, 1992. *The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science*. [Science in Context]. Cambridge: Cambridge University Press, Vol. 5, No. 1, pp. 3–15. DOI <https://doi.org/10.1017/S0269889700001071>.
- SZABOLCS, Éva, 2006 (szerk.). *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös József Kiadó. ISBN 963 7338 29 2.
- ZNEPOLSKI, Ivaylo, 2020. *Communist, Science and the University*. London: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003019879>.

Reviewer opinions

- BALÁZS, Györgyné, 1978. *Opponensi vélemény Szebenyi Péter: Az általános iskolai tanulók történelmi fogalmainak fejlődése. című megjelent munkájáról*. MTA, Manuscript, pp. 1–10.

- BERNÁTH, József, 1978. *Vélemény Szebenyi Péter: Az általános iskolai tanulók történelmi fogalmainak fejlődése. c. munkájáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–2.
- BÍRÓNÉ, Gáspár Katalin, 1972. *Opponensi vélemény Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság és magatartás kapcsolata című 371 oldal terjedelmű kandidátusi disszertációjáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–9.
- BUZÁS, László, 1976. *Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon c. kandidátusi értekezésének opponensi értékelése.* MTA, Manuscript, pp. 1–10.
- DURKÓ, Mátyás, 1975. *Dr. Durkó Mátyásnak mint a Kandidátusi Bíráló Bizottság tagjának véleménye Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése c. kandidátusi értekezéséről.* MTA, Manuscript, pp. 1–7.
- FÁBIÁN, Zoltán, 1978. *Opponensi vélemény Báthory Zoltán: A tantervek értékelésének kérdései c. kandidátusi értekezéséről (201 lap + függelék).* MTA, Manuscript, pp. 1–11.
- FÖLDES, Éva, 1972. *Opponensi vélemény Bajkó Mátyás: A főbb iskolakollégiumok belső életének fejlődése a reformkorban c. kandidátusi disszertációjáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–7.
- KELEMEN, László, 1976. *Opponensi vélemény Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon c. kandidátusi értekezéséről.* MTA, Manuscript, pp. 1–11.
- KOMLÓSI, Sándor, 1975. *Ballér Endre: Nagy László munkássága a népoktatás reformja érdekében /különös tekintettel a Didaktikára és a korabeli tantervekre/. MTA, Manuscript, p. 1.*
- KÖTE, Sándor, 1975. *Opponensi vélemény Ballér Endre: Nagy László munkássága a népoktatás reformja érdekében c. kandidátusi értekezéséről.* MTA, Manuscript, pp. 1–11.
- MIHÁLY, Ottó, 1975. *Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése c. disszertációjáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–10.
- NAGY, József, 1977. *Opponensi vélemény Báthory Zoltán: A tantervek értékelésének kérdései c. kandidátusi értekezéséről.* MTA, Manuscript, pp. 1–17.
- OROSZ, Lajos, 1977. *Vaskó László: A közoktatásügy fejlődésének fő sajátosságai a tiszántúli tankerületben 1944–1950 c. disszertációjáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–2.
- PETRIK, Olivér, 1981. *Opponensi vélemény Biszterszky Elemér: A programozott oktatás alkalmazási lehetőségei és kísérleti fejlesztése a műszaki felsőfokú intézményekben c. kandidátusi értekezéséről.* MTA, Manuscript, pp. 1–8.
- RÁCZ, István, 1972. *Vélemény Bajkó Mátyás: A főbb iskolakollégiumok belső életének fejlődése a reformkorban c. kandidátusi disszertációjáról.* MTA, Manuscript, pp. 1–3.

- SÁNTHA, Pál, 1975. *Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése c. disszertációjáról*. MTA, Manuscript, pp. 1–8.
- SZARKA, József, 1972. *Opponensi vélemény Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság és magatartás kapcsolata c. kandidátusi disszertációjáról*. MTA, Manuscript, pp. 1–10.
- SZÁNTÓ, Károly, 1976. *Várnagy Elemér: A cigány tanulók személyiség-fejlesztésének problémái c. disszertációjáról*. MTA, Manuscript, pp. 1–6.
- VÁG, Ottó, 1977. *Vaskó László A közoktatásügy fejlődésének fő sajátosságai a tiszántúli tankerületben 1944–1950 c. disszertációjáról*. MTA, Manuscript, pp. 1–3.

S Defektologie učící? Formování české speciální pedagogiky v letech 1953–1964

Marek Fapšo^a

Jan Randák^b

^a Charles University, Faculty of Arts,
Institute of Czech History
Marek.Fapso@ff.cuni.cz

^b Charles University, Faculty of Arts,
Institute of Czech History
Jan.Randak@ff.cuni.cz

Received 22 November 2022

Accepted 20 February 2023

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-011

Abstract Defectology and Teaching? The Formation of Czech Special Pedagogy in 1953–1964

In 1953, Miloš Sovák, a physician and university teacher, published the theoretical foundations of defectology, a science focused on individuals with physical, mental and sensory disabilities. Some contemporaries consider Sovák's presentation to be the beginning of modern Czech special education. Sovák treated social relations as the most important component of an actor's environment in which they find themselves through upbringing and education and in which they sustain themselves. In simple terms: through the work performance in the context of the building of socialism in 1950s Czechoslo-

vakia. After the advent of the communist dictatorship, defectology was to replace interwar remedial pedagogy and paedopathology, although Sovák developed earlier views published during the 1930s and 1940s, including the period of Nazi occupation. Although defectology was firmly rooted in current socio-political contexts and represented a time-contingent social practice, the reproduction of its expert knowledge was limited by a number of external circumstances, including the closure of an independent university department, the absence of a departmental journal, or the reduction of its curriculum in undergraduate studies.

Keywords defectology, special pedagogy, history and circulation of knowledge, Miloš Sovák, Czechoslovakia, socialism

V roce 1964 sdělil Ludvík Edelsberger čtenářům vysokoškolské učebnice *Speciální pedagogika defektologická*, že nastal čas „určit vzájemný vztah defektologie a speciální pedagogiky“ (Edelsberger, Štejerle & Pajdlhauser, 1964, s. 7). Jakou pozici defektologie v rámci pedagogických

věd zaujímá, prý dosud nebylo systematicky řešeno. Nicméně o tři roky později na stránkách časopisu *Pedagogika* stejný autor prohlásil, že rozhodující význam pro vývoj speciální pedagogiky po období počátečních rozpaků okolo roku 1950 představuje sovětská diskuse o fyziologickém učení lékaře Ivana Petroviče Pavlova, jež se podle něj stala ideovým zdrojem pro vypracování první československé marxistické koncepce defektologie a speciální pedagogiky vůbec. Na počátku 50. let připravovaná byla publikována v roce 1953 – nové pojetí defektologie podle učení I. P. Pavlova profesora Sováka bylo v Edelsbergově podání „zásadním obratem a otevřelo nové období v naší speciální pedagogice“ (Edelsberger, 1967, s. 427). O jaké učení se jednalo?

Defektologie Miloše Sováka zaměřující se na jedince s tělesným, duševním i smyslovým postižením (Sovák, 1953a, s. 239–243; Sovák, 1953b, s. 5–15; Sovák, 1954, s. 5 an), měla v Československu po nástupu komunistické strany k moci nahradit meziválečnou nápravnou pedagogiku a pedopatologii (Černá et al., 2015, s. 23 an.). Svými akcenty přitom očividně vycházela vstříc hodnotám aktuálních politických poměrů budování československého socialismu včetně společnosti socialisticky cítících a jednajících lidí. Potvrzovala tak postavení vědy coby formy společenské komunikace (Secord, 2004, s. 655) nejen informací a znalostí, ale rovněž zmíněných (bezespору politicky relevantních) hodnot a vizí.

Za nejdůležitější složku aktérova životního prostředí totiž Sovák pokládal společenské vztahy, do nichž se člověk zapojuje výchovou a vzděláním a v nichž se udržuje, zjednodušeně vyjádřeno, pracovním výkonem, v tomto případě tedy ve prospěch socialistického kolektivu a zřízení. O „defektním“ jedinci lze proto podle Sováka hovořit nikoli z důvodu jedincova orgánového postižení, nýbrž v případě, kdy je limitována aktérova samostatnost v rámci klíčových sociálních vztahů – „defektním“ činí člověka omezení jeho poměru ke kolektivu, výchově, vzdělání či práci, a nikoli tělesný nedostatek, chybění, orgánová vada, případně druhotná ztráta. Sdělení Sovákovy nauky znělo tudíž jednoznačně a politicky navýsost charakteristicky: produktivním, primárně samozřejmě pracovním zapojením do (socialistického) kolektivu překonává člověk s handicapem vůči společnosti „normálních“ svou

„jinakost“. I přes případnou viditelnost postižení takřkajíc vepsaného do aktérova těla – jistě, i tělo může být chápáno jako médium, respektive nositel a prostředník informací – Sovák potvrdil defektivitu člověka jako společensky podmíněnou.

Situace se zdá být zkrátka jasná – prostřednictvím proklamativně pavlovovsky označované teorie se Miloš Sovák zasloužil o rozvoj tuzemské speciální pedagogiky. Rok 1953 se jeví jako přelomový. Ve zmíněném článku v *Pedagogice* z roku 1967 však Edelsberger připomněl pochyby vyjádřené vlastně již dříve ve zmíněných skriptech z roku 1964, když přiznal, že někteří autoři vnímali defektologii jako obor málo pedagogický (Edelsberger, 1967, s. 428).

Debaty o tom, do jaké míry je Sovák skutečně zakladatelem české moderní speciální pedagogiky, trvají v jistém ohledu dodnes. Náš příspěvek z této nejistoty vychází. Jeho účelem však není vyřknout definitivní soud, nýbrž analyzovat proces a okolnosti formování sovákovské defektologie, zejména s přihlédnutím k pedagogice. Prostřednictvím otázky – *v jakých souvislostech se rodila a prosazovala nová Sováková defektologie?* – nastíníme historické, v tom rovněž institucionální poměry, v nichž se na začátku 50. let daná teorie objevuje a měla by se šířit, abychom připomněli nebanální skutečnost – což je cílem našeho příspěvku – totiž že vědění včetně vědeckých teorií je reprodukováno v rozličných situacích, historických (dis)kontinuitách, různými aktéry s jejich rozmanitými motivacemi a strategiemi.

V deklarované snaze opouštíme ryze chronologické či tematické dělení studie. Namísto nich se pokoušíme o možná netradiční, snad ovšem nikoli matoucí strukturu textu. Sledujeme nejprve okolnosti vznikání Sovákovy teorie v čase ve smyslu akcentování kontinuit odborného vědění, na něž Sovák navazoval a jež bylo zachyceno v dosavadní tvorbě domácí (poučeně Černá et al., 2015, s. 68–69, přehledně rovněž Titzl, 2000, s pozorností věnovanou taktéž romským dětem Schmidt, 2015) i zahraniční (souhrnně v první řadě Schmidt et al., 2019). Vedle daných kontinuit si ale všímáme i společensko-politických zlomů, jež se do výsledné nauky takřkajíc propsaly. Následně popíšeme poměry, v nichž se nová defektologie měla uplatňovat.

Prostřednictvím takto koncipovaného výkladu chceme podtrhnout fakt, že daná teorie, ale vlastně i věda jako taková, není ničím nečasyvým, natožpak nezávislým na společensko-politicko-ekonomických faktorech (Charvát, 2018, s. 81). Jak totiž ještě potvrdíme v závěru studie, věda včetně reprodukce znalostí je prostě lidským dílem.

Nejsme samozřejmě jedinými autory, kteří se v současnosti o téma výchovné a vzdělávací péče o děti s duševní jinakostí v průběhu 20. století zajímají. K autorům aktivně vstupujícím prostřednictvím českých námětů do mezinárodní odborné tvorby patří Victoria Schmidt působící na univerzitě v rakouském Štýrském Hradci. Z dalších zahraničních autorů sledujících české prostředí v souvislosti s péčí o děti a mládež s postižením je třeba jmenovat Franka Henschela z univerzity v německém Kielu, jenž se mimo jiné spolupodílel na souhrnné knize *The Politics of Disability in Interwar and Socialist Czechoslovakia* vzniknuvší pod autorským vedením zmíněné Schmidt (Schmidt et al., 2019).

Je třeba také zmínit mezinárodní projekt vrcholící vydáním kolektivní monografie *Re/imaginations of Disability in State Socialism: Visions, Promises, Frustrations* (Kolářová & Winkler, 2021) prezentující pestrou paletu rozmanitých kontextů socialistických států a v nich prožívaných „disabilit“. Společný internacionální výzkum nabídl především dvě zkušenosti: 1) metodologie a koncept disability studies nabízí produktivní nástroj, jak analyzovat pozici lidí s nejrůznějšími hendikepy v různých kontextech a souřadnicích společenské reality; 2) svět socialistického bloku je z hlediska tématu dějin lidí s postižením stále výrazně neprobádané téma.

V návaznosti na dosavadní výzkum a pomyslně spolu s dalšími autory, na něž průběžně v předkládaném článku odkazujeme, chceme naší studií potvrdit problematiku speciálního školství či vzdělávací a výchovné péče o děti a mládež s postižením jako navýsost atraktivní a rozhodně ne marginální pole nejen historického výzkumu.¹

1 Za zmínku stojí například ostrá debata o metodice, kterou v roce 2021 vydal úřad Veřejného ochránce práv ČR pod názvem *Jak mluvit o lidech a s lidmi s postižením* (Ombudsman, 2020).

Kontinuita

Připomeňme jeden důležitý fakt. Miloš Sovák začal svoji odbornou kariéru mnoho let předtím, než v 50. letech vystoupil s konceptem defektologie. První větší významnou práci, která vyvolala v odborných kruzích vesměs pozitivní reakci, vydal v roce 1941 společně s fonetikem Bohuslavem Hálou (Hála & Sovák, 1941; Recenze, 1942). Následně publikoval několik statí v časopise *Úchylná mládež*. A právě tvůrčí období spadající do doby druhé světové války, tedy do časů Protektorátu Čechy a Morava, zůstává stranou při interpretacích počátků československé defektologie. Zmíněná Marie Černá například soudí, že obory speciálně pedagogické oblasti sice tehdy umrtveny nebyly, ovšem nepatří do „nové“ poválečné éry (Černá et al., 2015, s. 61). Zdá se nám však, že určitá revize její teze je namístě, a to zejména v otázkách vztahu budoucí defektologie a pedagogiky.

Pohled do válečných Sovákových textů ukazuje, jak silný význam pro něj měl vztah studia lidských vad z hlediska lékařského a vzdělávání. Například ve zmíněné monografii o poruchách řeči a sluchu v roce 1941 uvádí, že „[n]auka o příčinách a léčení poruch a chorob řeči, hlasu i sluchu je věcí zvláštního odvětví lékařské vědy tzv. foniatrie. Nehodláme se tu zabývatí podrobnostmi a všimneme si hlavně takových poruch, jež zajímají nejenom lékaře, nýbrž i pedagoga“ (Sovák, 1941, s. 157). O dva roky později Sovák kvituje, že „v poslední době podstatně se u nás šíří zájem o správnou výslovnost mateřského jazyka. Ruku v ruce s tím také přirozeně jde zájem o odstraňování vad řeči. A je velmi potěšitelné, že stále širší veřejnost, zvláště v kruzích odborně pedagogických, začíná si uvědomovat, že potírání vad řeči a snaha o správnou výslovnost má význam nejen kulturní, ale i sociální“ (Sovák, 1943, s. 49).

Miloš Sovák se v protektorátním období věnoval právě problematice lidské řeči a jejích poruch, přičemž se velmi angažoval mimo jiné ve spolku pro hluchoněmé, kde působil jako tajemník. V rámci něj podporoval součinnost a spolupráci lékařů foniatrů a učitelů (Sovák, 1940). Snažil se stanovit role jednotlivých aktérů, které však rámoval obecným cílem – a ten je podstatný právě z hlediska budoucí defektologické teorie – v posledku napravit sociální důsledky spojené s vadou řeči. Sovák kritizuje neúčinnou praxi, která zatěžuje všechny strany a u dětí nevede

ke kýženým výsledkům. Je ale zřejmé, že již v této době je pedagogická stránka nápravné medicíny jeho ústředním tématem. V případě zmíněné pedagogické stránky nápravné medicíny Marie Černá sice zdůrazňuje až poválečný vývoj reprezentovaný Františkem Štampachem a Josefem Apetauerem (Černá et al., 2015, s. 63–68). Zároveň ale připouští, že vystoupení Miloše Sováka v 50. letech nelze oddělovat od předchozího vývoje, na což právě navazujeme naším příspěvkem (Černá et al., 2015, s. 68).

Na první pohled je zřejmé, že nejpozději v době druhé světové války se studium a náprava nejrůznějších vad člověka úzce propojila s obecnějšími pedagogickými úkoly společnosti. Tento fakt je důležitý zejména z toho důvodu, že Sovákovo poválečné vystoupení je nutné vnímat i v kontextu starších debat. Rádi bychom proto připomněli text Josefa Zemana z roku 1931, v němž si velmi stěžuje na neutěšený stav přípravy budoucích učitelů, když píše o tom, kterak „kandidáti učitelských ústavů odnášejí si pro speciální studium pedopathologie pramálo, z některých ústavů naprosto nic. [...] Mezi pedagogy je ještě značný počet těch, kteří z neznalosti nedoceňují významu pedopathologie pro obecnou pedagogiku“ (Zeman, 1931, s. 163). Do kontrastu se Zemanovou nespokojeností lze však posléze dát programový text zmíněného Františka Štampacha o odborné připravenosti učitelů z roku 1944, ve kterém jednoznačně a samozřejmě konstatuje, že „studium pedopathologické nutně předpokládá spolupráci s vědami pedagogickými“ (Štampach, 1944, s. 53). Ve stejném roce 1944 se koneckonců na stránkách časopisu *Úchylná mládež* taktéž dočteme, že „dříve v sociální péči o dítě bylo považováno za postačující, aby osiřelému dítěti se poskytlo slušné přístřeší, dostatek potravy a ošacení. Dnes se žádá více: přihlíží se již také k jakosti uvedených nezbytných potřeb životních a nad to se žádá pro opuštěné děti řádná výchova, vzdělání pro život, co nejlepší výchova jeho vloh pro budoucí povolání. [...] Dříve se zřizovaly asyly, aby v nich se jaksi uklidily s očí společnosti trapné případy sociální: zmrzačené, slepé, hluchoněmé děti. Místo asylů dnes se pomýšlí na léčebné ústavy, které dětem těm vracejí schopnost řádného vřazení do pracovní společenosti“ (Kettner, 1944, s. 22).

Z dosud avizovaného zkrátka plyne, že v polovině 40. let skutečně existoval široce zakořeněný diskurz věnující se lidem s postižením vycházející na jedné straně z lékařsky vymezených vad a poruch, aby se na straně druhé potkal s obecnějšími cíli nápravy stavu těchto lidí a jejich začleňování do společnosti. Prostředníkem těchto polů byla v jistém ohledu pedagogika jakožto věda o systematické výchově lidí, zejména dětí. Většina textů z této proveniencie, včetně těch Sovákových, se shoduje v tom, že výchozí pozice musí být založena na adekvátní medicínské diagnostice dané vady či poruchy, přičemž ve spolupráci právě s pedagogy musí být nalézány cesty k odstraňování sociálních nedostatků spojených s těmito vadami.

Není proto divu, že hned v roce 1945 byla do SSSR vyslána zvláštní delegace ve složení Otokar Chlup, Josef Hendrich, Václav Příhoda a Ondrej Pavlík, jejichž společné osudy se nicméně později výrazně rozešly. Cílem delegace byla mimo jiné návštěva Defektologického institutu při Akademii pedagogických nauk, jenž měl za úkol „studovat otázky nápravné výchovy (dětí defektních – úchylných, slabomyslných, zmrzačených, hluchoněmých, slepých atd.)“ (Pedologické rozhledy, 1945, s. 178). Tato cesta je dokladem počínající sovětizace, která však zdaleka nebyla pouze jednosměrným působením na trase Moskva–Praha, ale je nutné ji považovat za specifický dobový diskurz složený zároveň ze sovětských importů a domácích předpokladů (Fapšo & Randák, 2021).

A právě do tohoto prostoru o několik let později vstupuje i Miloš Sovák zakotvený na hranicích medicíny, nápravné pedagogiky a sociální péče. Pojmově a konceptuálně mu daná „hraniční pozice“ umožnila výraznou flexibilitu pohybu mezi tradičními konceptuálními sedimenty (pojmy, jazyk, teorie) spojenými s péčí o lidi s hendikepem a novými výzvami rodičů se socialistického státu. Jeho defektologické vystoupení v roce 1953, orientované výrazně medicínsky, je nutné vidět právě i v kontextech starších debat o možných cestách sociální nápravy lidských vad, tedy i pedagogiky – nápravné a posléze speciální.

Přelom

I přes zmíněné a vskutku zásadní kontinuity přinesl rok 1945 v mnoha vědách poměrně zásadní obrat odvislý od politických proměn poválečného Československa. Obor pedagogiky nebyl v tomto ohledu výjimkou. Mimo jiné došlo k institucionálnímu zvratu v podobě vzniku pedagogických fakult, kde hrál důležitou roli Otokar Chlup (Bečvář et al., 1998, s. 511–532). Ten se stal i výraznou autoritou na poli poválečné pedagogiky, a to jak z hlediska odborné publikační činnosti, tak i z hlediska přímého vyučování. I proto může být důležitým referenčním rámcem pro analýzu pedagogických konsekvencí formující se defektologie.

Doba mezi lety 1945–1948 byla pozoruhodným a nejednoznačným prostorem, který se teprve zpětně jeví jako jakási „nutná“ předehra k nástupu komunistické diktatury, ale jenž má svou vlastní neredukovatelnou dynamiku, jak před časem ukázala Christiane Brenner (Brenner, 2015). V oboru formující se poválečné pedagogiky tomu nebylo jinak. Tehdejší čtenáři a čtenářky mohli na pultech a v knihovnách spatřit vedle sebe na jedné straně obsáhlé pojednání budoucího kardinála Františka Tomáška o úvodu do pedagogiky a úvod Josefa Hendricha, autorů spíše kritických k nastupujícímu režimu, na straně druhé pak programové texty Františka Štampacha nebo Otokara Chlupa, kteří mnohem více drželi prsty na tepu doby (Hendrich, 1946; Štampach, 1945; Štampach, 1947; Tomášek, 1947), třebaže František Štampach později do KSČ nevstoupil a naopak Otokar Chlup, jak ještě poznáme, se stal jednou z velmi často referovaných autorit 50. let. Na tomto místě není třeba podrobněji rozebírat detaily, nicméně je možné tvrdit, že Miloš Sovák nevytvořil svůj koncept defektologie na začátku 50. let bez umného navázání na politicky relevantní příležitosti otevírající se v překotné poválečné době, kterou rozhodně nelze interpretovat prostřednictvím „černobílých“ kategorií.

Ilustrativní je v tomto ohledu Sovákův text z roku 1955 u příležitosti Chlupova životního jubilea. V něm Sovák explicitně zhodnotil význam Chlupovy produkce (Sovák & Edelsberger, 1955, s. 189–193), když konkrétně vyzdvihl, že již jubilentova tvorba z 20. let vytvářela prostor pro odlišné pojetí dětských defektů. Zejména zdůraznil jeho odmítnutí statistického průměru a odchylek od něj při sledování

různých jevů spojených s pedopatologií ve prospěch zjišťování konkrétních příčin nějakého defektu. Souhrnně nakonec uvádí, že „[d]efektologickým přínosem není tu však jenom pouhé řešení některých etiologicko-diagnostických otázek, nýbrž stejnou měrou i řešení otázek nápravně výchovných“ (Sovák & Edelsberger, 1955, s. 189–193). Mimo jiné takto Sovák opřel svou vlastní defektologickou teorii z roku 1953 o robustní tradici „pokrokové“ pedagogiky. Navíc dodejme, že Otokar Chlup je autorem důležité učebnice pedagogiky, která vyšla poprvé v roce 1933 a byla vydávána opakovaně – i v roce 1948. V ní je část věnovaná patologickým jevům u dětí a otázkám jejich nápravy, kterou autor zařazuje do oblasti biologických témat v pedagogice (Chlup, 1948, s. 192–199). Podobně jako Zdeněk Nejedlý na poli českých dějin (Nejedlý, 1947), i Sovák ve zmíněném Chlupově sborníku použil jazyk, jenž umožňoval v hávu nových socialistických pojmů důmyslně ukrýt starší kulturní sedimenty, čímž vznikl pozoruhodný legitimizační a srozumitelný jazyk.

V této souvislosti proto přistupujeme k zásadní otázce formování sovákovské defektologie. Pro adekvátní porozumění danému procesu totiž nestačí jen obsahová analýza relevantních textů. Sovákovo přihlášení se k Chlupově pedagogice hraje roli také v symbolické rovině, neboť i přes své prvorepublikové angažmá byl Chlup po roce 1945 vnímán jako zásadní autorita v oboru pedagogiky a zejména coby představitel zmíněných „pokrokových tradic“ tuzemské pedagogiky, jež představovaly oblíbený obrat tehdejšího vědeckého diskurzu (Doležal & Sedlář, 1955, s. 7–9).

Legitimizace defektologie skrze takovéto symbolické akty přitom patřila k běžným Sovákovým nástrojům. Za zmínku totiž rovněž stojí dopis tehdejšímu předsedovi Československé akademie věd, již zmíněnému Zdeňku Nejedlému z roku 1954. V něm Sovák zmiňuje Nejedlého návštěvu Logopedického ústavu v Praze, přičemž k listu přikládá i svou odbornou práci, která podle jeho vlastních slov potvrzuje přesvědčení Zdeňka Nejedlého o nápravě dětí sdělené při jeho vzácné

návštěvě.² Nejen vytváření odborných vazeb, ale také politické styky byly v tomto období pro Sováka symptomatické.

Důležité je rovněž srovnání s dalšími odborníky-kolegy v této oblasti. Tak například Bohumír Popelář přednášel na pedagogické fakultě v Brně hned několik defektologických předmětů již v roce 1949, některé z nich přitom sám označoval jako *pedagogickou defektologii* (Seznam přednášek na Masarykově universitě v Brně, 1949, s. 37). S odstupem několika let, konkrétně v roce 1957 zkusil svůj model systematizovat, přičemž poprvé použil pojem speciální pedagogika v moderním slova smyslu (Popelář, 1957a). Zároveň samotný pojem *defektologie* podrobuje určité kritice, neboť přiznává, že v sobě skrývá příliš široké pole třech různých oborů: 1. pedagogickou defektologii, 2. speciální pedagogiku, 3. speciální metodiku (Popelář, 1957a, s. 3–4). I to je vhodným dokladem neustálého procesu vyjednávání a vytváření pozic pro nej-různější přístupy věnující se dětem vyžadujícím zvláštní péči, jejichž část se v 50. letech soustředila kolem pojmu defektologie.

Ve stejné době vytváří svá skripta pro potřeby pražské pedagogické fakulty i Miloš Sovák, přičemž v samotném úvodu píše: „Defektologie obecná je určena k tomu, aby byla úvodem k přípravě pro lékařsko-pedagogickou spolupráci“ (Sovák, 1954, s. 16). Jeho deklarovaným cílem je otupit profesní předsudky obou stran, tedy medicíny a pedagogiky, ve snaze nalézt nejlepší možné řešení nápravy u lidí s hendikepem. Je zajímavé, že na jedné straně volá po úzké spolupráci a prolínání oborů, na straně druhé ale jednoznačně připisuje jak lékařům, tak pedagogům zvláštní a nezastupitelnou roli. Defektologii konstruuje jako mezní disciplínu, kde se právě oba obory potkávají, přičemž ji vnímá více jako pedagogickou disciplínu než lékařskou: „Neméně závažná okolnost, nutící defektologa k tomu, aby si opatřil alespoň základní znalosti z lékařství, je studium defektologické literatury, která u nás [...] i jinde taktéž vychází z medicínských základů a používá hojně medicínské

2 SOVÁK, Miloš, 1954. *Dopis Miloše Sováka z 8. června 1954*. Fond Nejedlý Zdeněk, korespondence osobní přijatá. Archiv Akademie věd ČR.

terminologie“ (Sovák, 1954, s. 17). Za defektologa tudíž považuje zejména pedagoga vzdělaného v základech medicíny.

Když tedy přišel kanonický rok 1953, v němž Miloš Sovák publikuje programový článek o defektologii podle I. P. Pavlova, má tento takřka padesátiletý lékař za sebou již dlouho cestu při spoluvytváření diskurzu o vztahu medicíny, pedagogiky a sociální péče. Zároveň je zřejmé, že poválečný vývoj a zejména události po roce 1948 mu nabídly nové možnosti, jak tento diskurz etablovat jakožto „nový“ a „zakládající“ počín. Když Boris Titzl hájí Sováka proti nařčením z dobového oportunistu, zakrývá tím jeden důležitý fakt (Titzl, 2000, s. 92–102) – snaha etablovat vlastní pojetí oboru nemusí být nutně nahlížena jen z hlediska morálních odsudků a obhajob, které získávají svůj smysl často až retrospektivně, užitečnější může být archeologické odkrývání pozapomenutých okolností.

K těm nakonec patří i proces etablování dané koncepce sledovaný v následujících odstavcích. Totiž fakt, že je jistá teorie zveřejněna, ještě neznamená, že může současníkům obratem a bez okolků reprezentovat obsahovou podobu dané vědní oblasti. Často tomu bývá právě naopak – každou novou teorii či nauku čeká nesamozřejmý proces šíření.

Reprodukce

Když Sovák prezentuje pavlovovskou koncepci, připomíná defektologie Šípkovou Růženku čekající na osudový princův polibek, jenže samotné zveřejnění pavlovovského pojetí obor k životu neprobralo, respektive nevdechlo mu potřebnou životní sílu.³ Nebo alespoň ne okamžitě – Sovákovým vystoupením proces jejího prosazování spíše začíná. Při sledování poměrů, v jakých se tak děje, jsme byli inspirováni konceptem či analytickým nástrojem *dějín a cirkulace vědění* (mimo jiné Östling et al., 2018). Pokud se měl totiž sovákovský defektologický názor úspěšně realizovat, museli tak činit jeho aktéři jednak prostřednictvím institucí a médií (reprodukce) vědění, jednak když ne v přímé

3 Následující oddíl rozvíjí, ale i koriguje informace zmíněné v textu *Work as a Form of Emancipation: the Emergence of Czechoslovak Defectology* (Fapšo & Randák, 2021).

konkurenci, pak přinejmenším v souběžném sousedství s názory, pojetími a autory jinými.

Okolnosti, do nichž defektologie vstupuje, mohou být názorně ilustrovány zvraty jejího institucionálního zaštitění, potažmo zakotvení. Ačkoli byly přednášky z defektologie realizovány od počátku 50. let v rámci přípravy učitelů i na jiných pedagogických fakultách,⁴ jediné původně samostatné odborné centrum pro obor defektologie a současně institut vyloženě specializovaný na vzdělávání učitelů škol pro mládež vyžadující zvláštní péči představovalo pracoviště v rámci pražské pedagogické fakulty (Sovák, 1954, s. 14). Právě osudy místa Sovákova pedagogického působení mohou dokreslit avizované institucionální peripetie.

Hned od založení pražské pedagogické fakulty v těsně poválečném roce 1946 figuroval v její struktuře samostatný *Ústav pro pedopatologii* přejmenovaný v roce 1950 na *Ústav pro defektologii*.⁵ Nové pojmenování bylo údajně přejato z podnětu děkana fakulty, opakovaně zmiňovaného Otokara Chlupa podle sovětské nomenklatury (Popelář, 1949a, s. 215; Sovák, 1958, s. 49–50).⁶ Nicméně o zavedení daného označení bylo v odborných kruzích diskutováno již o rok dříve, jak potvrzuje příspěvek brněnského vysokoškolského pedagoga a jedné z dobových autorit na poli speciálního školství, rovněž zmíněného Bohumíra Popeláře, jenž se pokusil na konci roku 1949 na stránkách *Nápravné pedagogiky* o teoretické podchycení *pedagogické defektologie* (Popelář, 1949a, s. 216). Ve stejném roce zároveň vtělil pojem rovněž do názvu dvoudílných vysokoškolských skript určených brněnským studentům (Popelář, 1949b).

4 Od akademického roku 1946–47 byla zřízena Pedagogická fakulta v rámci Univerzity Karlovy i její pobočky v jihočeských Českých Budějovicích a západočeské Plzni. Pedagogická fakulta byla založena i v Brně při Masarykově univerzitě, v Olomouci na Univerzitě Palackého a na Slovensku v rámci Komenského univerzity v Bratislavě (Mareš, 2007, s. 314).

5 Změna názvu Ústavu pro pedopatologii. Ústav pedopatologie. Fond Pedagogická fakulta a její nástupci, inv. č. 94 – katedry. Archiv Univerzity Karlovy.

6 Pojem *defektologie* se ovšem nesměle objevoval na stránkách odborného tisku již od roku 1945 (Edelsberger, 1972, s. 197).

Situace defektologie na pražské pedagogické fakultě nebyla v průběhu 50. let dobrá, jak s odstupem času tvrdil Ludvík Edelsberger, sám vyučující dané instituce (Edelsberger, 1967, s. 420–436). Původně byla koncipována jako dvousemestrální nadstavbové studium, nicméně obor ztrácel interní studenty. Od akademického roku 1950/51 byla defektologie rozhodnutím ministerstva školství realizována pouze ve formě dvousemestrálního dálkového studia pro učitele v činné službě, kteří si takto doplňovali nutnou kvalifikaci pro působení na speciálních školách (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1950, s. 323). O dva roky později bylo dálkové studium prodlouženo na dvouleté (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1952, s. 299). Od roku 1955 bylo dále změněno na tříleté (Edelsberger, 1972, s. 184).

Snad v návaznosti na změnu formy studia, a zcela jistě se vznikem vysokoškolských kateder daným novým vysokoškolským zákonem z května 1950, došlo právě ve zmíněném roce ke zrušení samostatného ústavu defektologie, respektive jeho včlenění do katedry pedagogiky. V situaci nedostatku kvalifikovaných učitelů v každodenní výuce byla transformace v dálkové studium logickým krokem. Stejně tak nebylo zrušení menšího ústavu a jeho včlenění do jiné organizační jednotky ve své době výjimkou, neboť naplňovalo literu zmíněného vysokoškolského zákona.⁷ Nicméně co mohla změna – koneckonců nepřímou označující defektologii přinejmenším za nikoli profilující disciplínu – znamenat pro organizaci a výukovou praxi oboru na pedagogické fakultě včetně sdílení sovákovského expertního vědění?

7 Univerzitní, vysokoškolské fakulty organizované původně do menších ústavů či seminářů byly novým vysokoškolským zákonem z jara 1950 nově strukturovány do vysokoškolských kateder, přičemž „učitelé téhož vědeckého nebo uměleckého oboru nebo několika oborů úzce příbuzných tvoří na fakultě katedru“. Katedry byly zřizovány ministrem školství, stejně jako opět právě ministr školství ustanovoval či odvolával na návrh Státního výboru pro vysoké školy (poradní, iniciační a koordináční sbor ministra školství pro studijní, organizační, personální a hospodářské záležitosti vysokých škol) vedoucího katedry. Zákon tedy sloužil očividně centralizaci vedení vysokého školství a odbourání akademické samosprávy (Sbírka zákonů, 1950, s. 116).

V prvé řadě vedla transformace v ryze dálkové studium v prvních letech k redukci jeho učebního plánu (Edelsberger, 1972, s. 180). Pozornost v tomto ohledu upoutá přelom 40. a 50. let, konkrétně srovnání akademických roků 1949/50 a 1950/51. V prvně jmenovaném, kdy probíhá výuka ještě v nástavbovém, nicméně stále denním studiu, je nabídka předmětů na pedagogických fakultách relativně pestrá. Na pražské fakultě je vypsán Úvod do pedagogické defektologie, Teorie nápravné výchovy, Seminář nápravné výchovy, předmět věnovaný organizaci škol a ústavů pro mládež vyžadující zvláštní péče a poslze cvičení volená podle specializace studentů (Seznam přednášek na Pedagogické fakultě, 1949, s. 38). Totožnou nabídku měli v systému postátněného (vysokého) školství a formálně unifikované výuky brněnští studenti. Ve společném základu byly v Brně opět vypsány Úvod do pedagogické defektologie, Teorie nápravné výchovy a nápravného vyučování a dále Seminář teorie nápravné pedagogiky, mimochodem vše pod vedením zmíněného Bohumíra Popeláče. A stejně jako v Praze byl nabízen i předmět Organizace škol a ústavů pro mládež vyžadující zvláštní péče (Seznam přednášek na Masarykově universitě v Brně, 1949, s. 37). Možnosti výběru měli brněnští studenti v předmětech podle svých specializací, včetně praxí na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče.

Přes veškerou formální jednotu je však třeba vzít v potaz nebanální skutečnost – avizovaná formální unifikace skladby vyučování ještě automaticky neznamenala její sjednocení obsahové. Jinak řečeno – dva vyučující v rámci totožného předmětu mohli v rámci výuky na dvou různých institucích hovořit ke studentům s jinými koncepcemi a tematickými akcenty.

V akademickém roce 1950/51 přichází avizovaná změna. Výnosem rozhodujícím o transformaci studia v dálkové, kdy se stalo těžištěm výuky samostudium a konzultace s pedagogy, byl taktéž nově stanoven studijní plán defektologie, jenž konkrétně v druhém semestru počítal rovněž se speciální pedagogikou a didaktikou tělesně, smyslově a duševně vadných. Zároveň se ovšem s prodloužením studia na dvouleté od akademického roku 1952/53 objevil ve studijním plánu pro třetí semestr nový předmět – Seminář pavlovovského učení

(Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1952, s. 302). Pokud vedle tohoto povinného nicméně distančního penza prolistujeme seznam přednášek na pražské pedagogické fakultě, zaregistrujeme v akademickém roce 1950/51 pouze Úvod do defektologie, Defektologii logopedickou a Výchovu dětí vyžadující zvláštní péče, a to v rámci přednášek nezařazených do povinných studijních plánů, tudíž, jak soudíme, dobrovolně zapisovaných. V brněnském případě se konkrétně pro rok 1951/52 v nabídce objevuje pouze předmět Výzkum nejnovějších method vyučovacích na zvláštních školách (Seznam přednášek na Masarykově universitě v Brně, 1952, s. 140).

Zřízením dálkového studia pro učitele v činné službě, včetně toho pro učitele na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1950, s. 323), se dle výnosu Ministerstva školství z 2. listopadu 1950 stalo „těžištěm práce v dálkovém studiu“ individuální studium „podle vysokoškolských učebnic a skript za pomoci konsultačních středisek“.⁸ Aníž bychom znali přesný průběh osobních konzultací, včetně jejich frekvence a přesného rozmístění zmíněných konsultačních středisek, předpokládáme, že z logiky věci muselo dojít k omezení kontaktu studujících s vyučujícími. Tedy v kontextu *cirkulace* expertního vědění myšleno – limitována byla reprodukce a diskuse defektologického a speciálněpedagogického vědění mezi vyučujícími experty a učiteli aplikujícími nabyté znalosti ve výuce, kteří byli od té doby odkázáni nikoli na pravidelnou výuku, nýbrž občasné kontakty v rámci zmíněných konzultací.

8 „Pro dálkové studium učitelů, zejména škol středních, zřídí ministerstvo školství, věd a umění na návrh pedagogických fakult celoroční konsultační střediska, a to ve vybraných místech, kde jsou školy III. stupně. Úlohou těchto středisek je organisovat studium a konsultace učitelů, doporučovat jim studijní literaturu, organisovat pro ně seminární, laboratorní a praktická cvičení, po případě přednášky. Kromě těchto středisek se zřídí se zřetelem na povahu některých studijních předmětů, po případě na působiště učitelů prázdninová konsultační střediska; takováto střediska je možno zříditi i z jiných závažných příčin. Konsultační střediska spravují pedagogické fakulty; kromě vysokoškolských profesorů (učitelů) mohou na nich působiti učitelé škol 3. stupně a jiní odborníci“ (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1950, s. 323).

Absenci přímé výuky mělo vynahrazovat zmíněné samostudium. Při usuzování na jeho přinejmenším formální obsah se lze jistě opřít o studijní materiály primárně v podobě skript, jejichž obsah by se měl teoreticky překrývat s žáadujícími znalostmi ověřovanými dílčími atestacemi i státní zkouškou vykonávanou původně pouze v Praze či Brně, tedy za možného pražského Sovákova a brněnského Popelářova dohledu.

Význam defektologické, potažmo speciálněpedagogické literatury byl pravděpodobně skutečně klíčový. Možná to byla totiž opravdu v první řadě právě skripta, která dodávala oboru „hmatatelnou“ a pro historika ex post analyzovatelnou tvář. Sám Ludvík Edelsberger ocenil jejich přínos, a sice konkrétně brněnských děl Bohumíra Popeláře, když jejich důležitost skutečně spatřoval v roli informačního média – učitelům totiž podle něj pomáhala alespoň se orientovat v komplikované speciálněpedagogické problematice, třebaže – jak obratem dodává – „jejich vlastní cena byla víceméně toliko kompilační a dalším vývojem zcela překonána“ (Edelsberger, 1967, s. 425). Oním *dalším vývojem* měl Edelsberger na mysli s největší pravděpodobností sovákovské pojetí defektologie.

Médiem sdílení a reprodukce pedagogického a didaktického vědění mohly být samozřejmě odborné časopisy. Vydávání oborového, tematicky relevantního listu mělo v českém prostředí delší tradici. Již od poloviny 20. let vycházel časopis *Úchylná mládež* (1925–1944). Po druhé světové válce se staly tribunou speciální pedagogiky v letech 1945–1949 *Paedologické rozhledy* a posléze *Nápravná pedagogika* vydávaná v letech 1949–1950. Posledně jmenovaným rokem však vydávání periodika končí. Nejpravděpodobnějším důvodem bylo rozhodnutí ministerstva školství, věd a umění z listopadu 1950 o nové úpravě vydávání pedagogických časopisů, jejichž jediným vydavatelem mělo být pro příští zmíněné ministerstvo. Úkoly některých listů převzaly časopisy dosavadní, jiné přestaly vycházet úplně.

Ministerský *Věstník* sice deklaroval, že „velikou úlohu v budování nové školy a vytváření socialistického učitele má tisk, zejména pedagogické časopisy“ (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1950, s. 321). Zároveň však mezi roky 1951 a 1958 žádné defektologické, speciálněpedagogické periodikum nevycházelo. Ludvík Edelsberger připomíná

pouze jakýsi cyklostylový bulletin *Mládež vyžadující zvláštní péče* (Edelsberger, 1967, s. 425). Teprve v roce 1958 začal vycházet časopis *Mládež vyžadující zvláštní péče*, jež byl hned další rok spojen s listem *Špeciálna škola*, vydávaným na Slovensku od roku 1957. Spojené celostátní periodikum vycházelo pod názvem *Otázky defektologie*. Občasně se defektologické a speciálněpedagogické texty objevovaly v ústředním oborovém časopise *Pedagogika*, vycházejícím právě od roku 1951. Z Edelsbergerova rekapitulačního pohledu však byl v mezích „náš vědní obor bez vlastního teoretického a metodického časopisu“ (Edelsberger, 1967, s. 425).

A konečně, znalosti defektologické, potažmo speciálněpedagogické, si mohli učitelé rozšiřovat nejen studiem odborné literatury včetně zmíněných skript, ale i návštěvami pravidelných seminářů a školení. Mezi nimi pomyslně vyčnívaly celostátní třítydenní kurzy učitelů škol pro mládež vyžadující zvláštní péče, jež podle Edelsbergera skutečně „sloužily k přednášení, tj. k publikování a výměně zkušeností“ (Edelsberger, 1967, s. 425). První se konal v roce 1949 ve slovenské Levoči, o rok později v Ivančicích, v roce 1951 zavítali zájemci do Liberce (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1951 [14], s. 143), v roce 1952 do Kroměříže a o rok později do Znojma (Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1953, s. 147). Vedle těchto podniků mohly Krajské národní výbory, pravděpodobně ve spolupráci s Krajskými pedagogickými sbory organizovat kurzy krátkodobé, sloužící rovněž k předávání a sdílení znalostí a zkušeností.

Dosavadní evidence organizačních peripetií oboru prezentovaná na příkladu počátků 50. let není pouze samoučelným výčtem. Jejím prostřednictvím je nejen možné, ale vyloženě žádoucí upozornit na významný aspekt procesu utváření a prosazování defektologického a speciálněpedagogického odborného vědění, respektive jeho další reprodukce. Když Sovák zveřejňuje svou koncepci, vstupuje do poměrů značně nejistých a neutěšených (Edelsberger, 1972, s. 180). Defektologie byla zkrátka oborem, pokud ne přímo účelově upozaďovaným, pak přinejmenším institucionálně a obsahově neukotveným. A v konečném důsledku proto marginalizovaným.

Defektologie postrádá samostatné univerzitní pracoviště s etablovaným denním studiem i pravidelně vycházejícím odborným časopisem,

třebaže jsou právě instituce důležitým aktérem procesu reprodukce (nejen) odborných znalostí. Opřít se sice může o průběžně vydávané učební texty, nicméně v jejich případě záleželo na autorství, potažmo koncepčním pojetí a expertním obsahu děl. To, že jistá teorie byla v roce 1953 prezentována takříkajíc z Prahy, ještě neznamená, že se s ní setkáme ve stejné době v odborných textech a učebních materiálech moravských, natožpak slovenských – zatímco Sovákova skripta *Defektologie obecná III* z roku 1954 pavlovovskou teorií ve svém úvodu dále rozpracovávají, Popelářova brněnská skripta z roku 1954 a 1957 s ní vůbec nepracují (Popelář, 1954; Popelář, 1957b).

Skutečnost přitom domysleme v souvislosti s postavením pedagogů v pomyslné architektuře a organizaci reprodukce a cirkulace oborového vědění – na jednu stranu byli učitelé speciálních škol v rámci dálkové výuky či vzdělávacích seminářů adresáty defektologických, speciálně-pedagogických znalostí, ve vztahu k místnímu prostředí a školní praxi však měli být jeho agenty. Zda či v jaké podobě byli skutečně aktivními aktéry reprodukcí nabyté znalosti i v místní praxi, je však těžko zodpověditelnou otázkou. Inspekční zprávy dohledatelné v tuzemských oblastních i okresních archivech si přímo koncepčních speciálněpedagogických aspektů výuky nevšímaly, hodnotily ponejvíce vztah učitelů k dětem, politické uvědomění, přípravu učitelů na hodinu atd.

Defektologie i speciální pedagogika jako společenské praxe

Jak tedy studii zakončit? Zcela jistě připomenutím faktu, že vědění je reprodukováno v rozličných situacích, různými aktéry a s rozmanitými motivacemi. Nestačí tedy pouze zkonstatovat vznik a formulaci expertních znalostí v podobě odborných pouček nauk zveřejněných na stránkách knih a časopisů, natožpak se přít o prvenství toho kterého autora. Pozornosti hodné jsou rovněž postupy a okolnosti jejich distribuce a oběhu (Östling, 2020, s. 113), včetně jeho dílčích proměn i kontextů, do nichž vstupují, a v nichž by tudíž měly být aplikovány.

Také specifické oborové vědění představuje v posledku společenský fenomén (Östling, 2020, s. 120) pomyslně zavěšený mimo jiné do politických, finančních, institucionálních či komunikačních podmínek své doby, přičemž může být i výsledkem rozmanitých strategií

zaangažovaných aktérů, v našem případě Miloše Sováka. I věda je proto nakonec společenskou praxí umožňovanou, ale i limitovanou dosavadními odbornými znalostmi a zároveň momentálními zájmy a poměry – chce utvářet náš vztah ke světu včetně našeho jednání, současně však představuje ryze lidskou aktivitu zahrnující názory, motivy či (sebe)legitimizační strategie svých tvůrců (Lewontin & Levins, 2007, s. 90; podobně Secord, 2004, s. 658).

Prostřednictvím Sovákovy defektologické teorie jsme snad dostatečně upozornili na skutečnost, že v případě „příběhu“ o počátcích a prvním vývoji speciální pedagogiky je třeba uvažovat o komplikovaném procesu (okolností) utváření, reprodukce a oběhu pedagogického a defektologického vědění v pounorovém, respektive socialistickém Československu, kde si defektologie hledala a postupně vyjednávala, někdy zcela účelově, nesamozřejmou (institucionální) pozici a identitu, a to i přes svou politickou atraktivitu.

Seznam zdrojů

- BEČVÁŘ, Jindřich et al., 1998. *Dějiny Univerzity Karlovy. IV, 1918–1990*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-539-6.
- BRENNER, Christiane, 2015. *Mezi Východem a Západem: České politické rozpravy 1945–1948*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1399-0.
- ČERNÁ, Marie et al., 2015. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
- DOLEŽAL, Jaroslav & SEDLÁŘ, Richard (eds.), 1955. *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaných 80. narozeninám*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- EDELSBERGER, Ludvík, ŠTEJGERLE, Ladislav & Alojz PAJDLHAUSER, 1964. *Speciální pedagogika defektologická: určeno pro dálkově stud. na pedagog. institutech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učební texty vysokých škol.
- EDELSBERGER, Ludvík, 1967. Vývoj čs. speciální pedagogiky defektologické po roce 1945. *Pedagogika*. Roč. 16, č. 4, s. 420–436.
- EDELSBERGER, Ludvík, 1972. Osudy speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě UK. In: *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946–1971. Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Fond Pedagogická fakulta a její nástupci. Nепublikovaný strojopis. Archiv Univerzity Karlovy.

- FAPŠO, Marek & RANDÁK, Jan, 2021. Work as a Form of Emancipation: the Emergence of Czechoslovak Defectology. In: KOLÁŘOVÁ, Kateřina, WINKLER, Martina (eds.). *Re/imaginations of Disability in State Socialism: Visions, Promises, Frustrations*, Frankfurt – New York: Campus Verlag, s. 63–90. ISBN 978-35-93513-48-5.
- HÁLA, Bohuslav & SOVÁK, Miloš, 1941. *Hlas – řeč – sluch: Základní věci z anatomie, fyziologie a hygieny hlasového, mluvicího i sluchového ústrojí, z foniatrie, fonetiky, orthoepie, orthofonie atd.* V Praze: Česká grafická Unie.
- HENDRICH, Josef, 1946. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- CHARVÁT, Martin, 2018. *Foucault a Deleuze. O těle, experimentu a etice*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87956-83-0.
- CHLUP, Otokar, 1948. *Pedagogika. Úvod do studia*. Praha Státní pedagogické nakladatelství.
- KETTNER, Josef, 1944. Sociální péče a pedopathologie. *Úchylná mládež: časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzčelé*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS. Roč. 20, č. 1, s. 10–26.
- KOLÁŘOVÁ, Kateřina & WINKLER, Martina (eds.), 2021. *Re/imaginations of Disability in State Socialism: Visions, Promises, Frustrations*, Frankfurt – New York: Campus Verlag. ISBN 978-35-93513-48-5.
- LEWONTIN, Richard & LEVINS, Richard, 2007. *Biology under the Influence. Dialectical Essays on the Coevolution of Nature and Society*. New York: NYU Press. ISBN: 978-15-83671-57-3.
- MAREŠ, Jiří, 2007. Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*. Roč. 57, č. 4, s. 312–325. ISSN 0031-3815.
- NEJEDLÝ, Zdeněk, 1947. *Komunisté, dědici velikých tradic českého národa*. Praha: Okresní výbor Komunistické strany Československa.
- OMBUDSMAN (Veřejný ochránce práv), 2020. *Jak mluvit a psát o lidech a s lidmi s postižením* [online]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/CRPD/Doporuceni/6-2020_doporuceni_media.pdf.
- ÖSTLING, Johan et al., 2018. *Circulation of Knowledge: Explorations in the History of Knowledge*. Lund: Nordic Academic Press. ISBN 978-91-88661-28-9.
- ÖSTLING, Johan, 2020. Circulation, Arenas, and the Quest for public Knowledge: Historiographical Currents and analytical Frameworks. *History and Theory*. Roč. 59, Special Issue: History of Knowledge, s. 111–126. ISSN 0018-2656.
- Pedologické rozhledy: časopis pro pedagogii, pedopathologii, sociální pedagogiku*, 1945. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v ČSR.

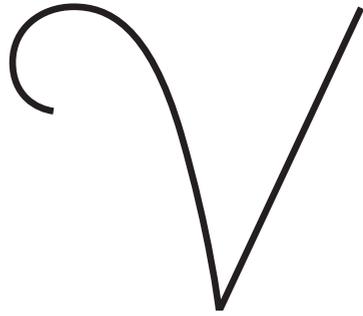
- POPELÁŘ, Bohumír, 1949a. *Pedagogická defektologie. Nápravná pedagogika: časopis pro pedagogické, zdravotní a sociální otázky mládeže vyžadující zvláštní péče.* Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, roč. 25, č. 9-10, s. 214–216.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1949b. *Úvod do pedagogické defektologie.* Část 1. Brno: Krajský pedagogický sbor.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1949c. *Úvod do pedagogické defektologie.* Část 2. Brno: Krajský pedagogický sbor.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1954. *Úvod do studia speciální pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učební texty vysokých škol.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1957a. *Anomálie mládeže s hlediska speciální pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1957b. *Systém speciální pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učební texty vysokých škol.
- Recenze, 1942. *Úchylná mládež: časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené.* Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS. Roč. 18, č. 2, s. 97–98.
- SECORD, James A., 2004. Knowledge in Transit. *Isis.* Roč. 95, č. 4, s. 654–672. ISSN 0021-1753.
- Seznam přednášek na Masarykově universitě v Brně ve studijním roce 1949–50, 1949.* Brno: Masarykova universita.
- Seznam přednášek na Masarykově universitě v Brně ve studijním roce 1951–52, 1952.* Brno: Masarykova universita.
- Seznam přednášek na Pedagogické fakultě University Karlovy ve studijním roce 1949–50, 1949.* Praha: Universita Karlova.
- Sbírka zákonů republiky Československé,* 1950. Praha, částka 27.
- SCHMIDT, Victoria, 2015. *Child Welfare Discourses and Practices in the Czech Lands. The Segregation of Roma and Disabled Children during the Nineteenth and Twentieth Centuries.* Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-7834-5.
- SCHMIDT, Victoria et al., 2019. *The Politics of Disability in Interwar and Socialist Czechoslovakia. Segregating in the Name of the Nation.* Amsterdam: Amsterdam University Press. ISBN 978-94-6372-001-4.
- SOVÁK, Miloš, 1940. O spolupráci lékaře a pedagoga při nápravě vadné výslovnosti. In: BEDNAŘÍK, Melichar, KETTNER, Josef & KOLÁŘ, Josef (eds.). *Péče o hluchoněmé v Čechách a na Moravě.* Praha: Spolek pro péči o hluchoněmé v Čechách a na Moravě, s. 58–161.

- SOVÁK, Miloš, 1943. Nárys povšechné organisace péče o vady výslovnosti u školní mládeže. *Úchylná mládež: časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS. Roč. 19, č. 2, s. 49–54.
- SOVÁK, Miloš, 1953a. Pojetí defektologie podle učení I. P. Pavlova. *Pedagogika*. Roč. 3, č. 4, s. 239–243.
- SOVÁK, Miloš, 1953b. O nové pojetí defektologie. In: *Mládež vyžadující zvláštní péče*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 5–15.
- SOVÁK, Miloš, 1954. *Defektologie obecná: [Určeno] pro posluchače [Vys. školy pedagog. v Praze]. 3. [část]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učební texty vysokých škol.
- SOVÁK, Miloš, 1954. *Dopis Miloše Sováka z 8. června 1954*. Fond Nejedlý Zdeněk, korespondence osobní přijatá. Archiv Akademie věd ČR.
- SOVÁK, Miloš & EDELSBERGER, Ludvík, 1955. Význam díla prof. Chlupa v budování defektologie. In: DOLEŽAL, Jaroslav & SEDLÁŘ, Richard (eds.). *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaných 80. narozeninám*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 189–193.
- SOVÁK, Miloš, 1958. Vědecké základy československé defektologie. In: *Celostátní defektologická konference 1957*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 49–50.
- ŠTAMPACH, František, 1944. Základní hlediska ve studiu pedopathologickém jako směrnice pro pedopathologickou revue. *Úchylná mládež: časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS. Roč. 20, č. 2, s. 53–56.
- ŠTAMPACH, František, 1945. *Problém reedukace*. Praha: Reis.
- ŠTAMPACH, František, 1947. *O štěstí národa. Sociální a zdravotní služba výchovná a školská v ČSR*. Praha: Knihkupectví a nakladatelství Jedličkova ústavu.
- TITZL, Boris, 2000. Tradice, kořeny a vznik české speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Roč. 10, č. 2, s. 92–102. ISSN 1211-2720.
- TOMÁŠEK, František, 1947. *Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe*. Olomouc: Maticе Cyrilometodějská.
- Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1950. Praha: Státní nakladatelství, roč. 6, sešit 31. ISSN 1802-5072.
- Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1951. Praha: Státní nakladatelství, roč. 7, sešit 14. ISSN 1802-5072.
- Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1952. Praha: Státní nakladatelství, roč. 8, sešit 23. ISSN 1802-5072.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1953. Praha: Státní nakladatelství, roč. 9, sešit 16. ISSN 1802-5072.

ZEMAN, Josef, 1931. Návrh na úpravu vzdělávání a zkoušek učitelstva škol speciálních. *Úchylná mládež: časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchoněmé, slepé, mravně vadné a zmrzačené*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS. Roč. 7, č. 7, s. 162–192.

Změna názvu Ústavu pro pedopatologii. Ústav pedopatologie. Fond Pedagogická fakulta a její nástupci, inv. č. 94 – katedry. Archiv Univerzity Karlovy.



Varia

249 Pavel Holeka

V Neznámá kapitola ze života Gerty Kallikové-Figulusové

Pavel Holeka^a

^a Praha, Česká republika
Pavel.Holeka@seznam.cz

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-012

Gerta Kalliková-Figulusová společně s manželem Ferdinandem Kallikem a dvěma dětmi opustila v roce 1947 Československo v obavě z příchodu komunistické diktatury. Nikdy nezapomněla na zemi, kterou považovala za svou vlast, ani na ty, kdo jí jako „dítku národa“ poskytl rodinné i duchovní zázemí. Mezi ně patřila i rodina kazatele Jednoty českobratrské Josefa Štifitera.

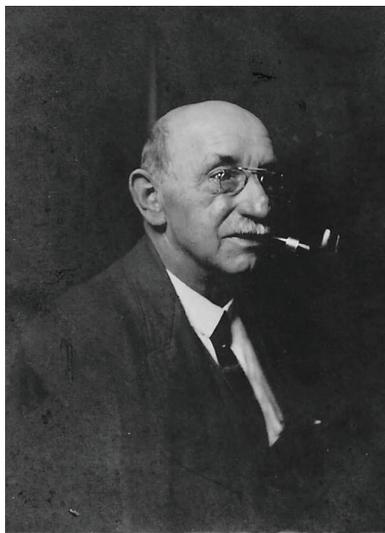
Pohnutý osud Jana Amose Komenského zná v Česku snad každý. Málokdo už ale ví, že do nedávna žila žena, která byla poslední nositelkou jména, jež náleželo Komenského dceři. A dokonce vlastnila prsten, který „učitel národů“ věnoval své dceři Alžbětě jako svatební dar. Od narození Gertrudy Viktorie Ludmily Kallikové-Figulusové (1912–1997) uplynulo v roce 2022 přesně 110 let. Toto kulaté výročí je příležitostí, jak si připomenout její poměrně dramatický život. A dosud existující písemné prameny o životě Gerty Kallikové-Figulusové doplnit o neznámé skutečnosti, jež se týkají nejen jejího pobytu v Československu v 1. polovině. 20. století, ale také její náboženské výchovy.

Gerta, potomek Jana Amose Komenského v deváté generaci, se narodila v jihoafrickém Rooibergu (Randgate). Jejími dávnými předky byli Petr Figulus Jablonský¹ a Komenského dcera Alžběta², jejichž manželství bylo uzavřeno v roce 1649.

1 Petr Figulus Jablonský (1619–1670) byl zetěm a spolupracovníkem J. A. Komenského. Jako diplomat, kněz a později biskup působil ve staré Jednotě bratrské.

2 Alžběta Komenská (1629 – po roce 1670) byla dcerou J. A. Komenského a jeho druhé manželky Marie Doroty Cyrillové.

Gertiným otcem byl Jiří Viktor Figulus³, poslední mužský potomek tohoto jména, jenž prožil většinu svého dobrodružného života v Jižní Africe. Popsal ho v nedokončených vzpomínkách, které Arnošt Polavský doplnil vyprávěním o jeho účasti v druhé anglo-burské válce⁴ a pak v první světové válce.⁵ O Figulusově povaze a vztahu ke svobodě svědčí jedna z myšlenek, které si z dostupného tisku opisoval do sešitu během anglického zajetí v burské válce: „Žádné bojování za svobodu se neztrácí; na každém z jejich hrobů svoboda vždy mocněji vyrůstá“⁶.



Jiří Viktor Figulus, rodinný archiv
Marty Holekové.

- 3 Jiří Viktor Figulus (1858–1927) pocházel z německého Frankensteinu, kde jeho otec působil jako lékař. Byla mu vštěpována rodinná úcta ke slavnému předkovi a zdůrazňován český původ rodu.
- 4 Druhá anglo-burská válka probíhala v letech 1899–1902. Proti Britskému impériu v ní bojovali burští osadníci za svobodu dvou jihoafrických republik (Transvaalské republiky a Svobodného státu Oranžsko). Ve válce, která skončila vítězstvím Britů, byl burský kapitán Figulus těžce zraněn v obličejí a tři roky strávil v britském zajetí na ostrově Sv. Heleny.
- 5 POLAVSKÝ, Arnošt, 1928. *J. V. Figulus a jeho africká dobrodružství. Vzpomínky a osudy posledního mužského potomka Jana Amose Komenského*. Praha: Nakladatelství Orbis. V 1. sv. válce bojuje Figulus na britské straně.
- 6 Tamtéž, s. 133.

Figulusova láska ke svobodě a úcta ke vzdáleným předkům se podílely na vzrušeném přijetí zprávy o vzniku samostatného Československa v roce 1918, jak ji otiskl jihoafrický list *Star*. Od té chvíle se veřejně hlásil jak k českému původu, tak k J. A. Komenskému jako svému předkovi. Známost o Figulusovi se pak rozšířila nejen mezi nevelkým počtem Čechů žijících v Jižní Africe, ale nakonec doputovala i do Čech.

V červnu 1921 přijel Figulus do Československa, kde se setkal s představiteli Národní rady československé (NRČ) a navštívil místa spojená s působením J. A. Komenského. Nepřijel však sám, doprovázela ho osmiletá dcera Gerta. Figulus si přál, aby měla české vzdělání, jehož součástí bude i náboženská výchova, která naváže na duchovní kořeny jejich rodu. Je příznačné, že do Prahy přijeli v době oslav třístého výročí poprav 27 českých pánů na Staroměstském náměstí. Jak napsaly tehdejší Národní listy, do Prahy se sjeli rodáci z Ameriky či potomci českých emigrantů a exulantů ze 17. a 18. století z různých zemí, „mezi nimi pak jistě největší pozornost poutá potomek Jana Amose Komenského, pan Figulus, který s malou dceruškou nastoupil dlouhou pouť z Jižní Afriky, aby se mohl podívat do rodné země svého praděda“⁷. Ještě během oslav přijala odpovědnost za výchovu Gerty jménem NRČ Renáta Tyršová⁸. Poručnicí dívky se stala Marie Carmineová⁹, která se věnovala péči o české a slovenské menšiny žijící nejen v pohraničí, ale také mimo republiku. Gertin osud se tak na dlouhou dobu spojil se zemí jejich předků. Podobně jako předtím dcera Karla

7 *Národní listy*, 1921. Ročník 61, číslo 168, (21. 6. 1921), titulní strana.

8 Renáta Tyršová (1854–1937), česká historička umění, umělecká kritička a etnografka. Jejím manželem byl Miroslav Tyrš, český kritik, historik umění, estetik a pedagog, který byl vůdčím zakladatelem Sokola.

9 PÁNKOVÁ, Markéta, 2020. Gerta Figulusová – „dcera českého národa“ z rodu Komenského: životní příběh pohledem komeniologie. *Historia Scholastica*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského a Technická univerzita v Liberci. Roč. 6, č. 2, s. 79–91, zde s. 80. Marie Carmineová (1872–1956) byla manželkou Karla Carmineho (1869–1937), ředitele Živnostenské banky v Praze, který ji jako aktivní člen NRČ v její vlastenecky zaměřené činnosti podporoval. Zachovala se korespondence, jež svědčí o stálých kontaktech mezi Figulusovými a Carmineovými.

Havlíčka Borovského Zdeňka byla po nějakou dobu nazývána „dcerou národa“ či „dítkem národa“.

Figulus spolu s Gertou či ona sama využívali pohostinství a ubytování v několika českých rodinách. V říjnu 1921 byla Gerta zapsána do druhé třídy české dívčí Obecné školy u sv. Kříže Většího v Praze 1¹⁰, krátce poté ji spolu s otcem přijal na Pražském hradě prezident T. G. Masaryk. Figulus se po návštěvách památných míst spojených s J. A. Komenským na počátku roku 1922 vrátil do Jižní Afriky, ale na podzim téhož roku se natrvalo usadil v Československu.

Po návratu do Prahy se Figulus stal konsulentem (odborným poradcem) ministerstva obchodu. V listopadu 1924 je jemu i Gertě uděleno státní občanství Československé republiky a v prosinci téhož roku i právo domovské obce Pražské.¹¹ Oba v té době bydleli v Balbínově ulici č. 15, kde Figulus žil až do své smrti v roce 1927.¹²

Gerta ale Prahu brzy opustila a jejím novým domovem se stala Olomouc, kde pro ni otec vybral na základě doporučení další školu. V letech 1925–1928 zde studovala na I. měšťanské dívčí škole Komenium Olomouc, kterou založil hrabě Emanuel Pötting¹³. Bydlela v českém penzionátu, který také patřil k Ústavu hraběte Pöttinga v Olomouci (v tzv. Pöttingeu).¹⁴ Její otec si ale dělal starosti, zda tamní římsko-katolicky zaměřená výchova bude dostatečně odpovídat duchu jejich předků.

Figulus se během cest po Československu setkal s Josefem Čechem, který pocházel z jihomoravské vesnice Novičí (dnes částí Letovic). Čech

10 V budově školy na Náměstí Curieových 886/2 v Praze 1 je dnes Základní škola nám. Curieových a Gymnázium prof. J. Patočky.

11 Dopis Rady hlavního města Prahy policejnímu ředitelství v Praze ze dne 9. 12. 1924, Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

12 Oznámení Pohřebního ústavu hl. města Prahy ze dne 20. VII. 1927, Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

13 Hrabě Emanuel Pötting (1819–1898), kněz a mecenáš, zakladatel řady českých škol nejen v Olomouci. Součástí Ústavu hraběte Pöttinga, otevřeného v roce 1895, byl český penzionát a škola pro vzdělání dívek. Dnes na ni navazuje tamní Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Emanuela Pöttinga.

14 Gertin pobyt na škole a v penzionátu potvrzují výroční zprávy fondu M5-40 – Ústav hraběte Pöttinga Olomouc – ústavní školství v letech 1925–1928 uložené ve Státním okresním archivu Olomouc.

tu vlastnil vzkvétající hospodářství, na kterém zaměstnával několik čeledínů. Vedle toho byl činný v Českobratrské církvi evangelické (ČCE)¹⁵, živě se zajímal o dílo J. A. Komenského a spolupracoval se Spolkem Komenského¹⁶. To bylo zřejmě důvodem jeho osobního setkání s Figulusem.

Čech Figulusovi doporučil, aby se duchovní péče o Gertu ujal kazatel Jednoty českobratrské¹⁷ v Olomouci Josef Štifter¹⁸, kterého dobře znal z doby jeho předchozího působení v Letovicích. Celá Čechova rodina k němu měla dlouhodobě blízký vztah.¹⁹



Josef Štifter, rodinný archiv Marty Holekové.

- 15 Českobratrská církev evangelická vznikla v prosinci 1918 spojením dvou do té doby samostatných církví, církve evangelické augsburského (luterského) vyznání a helvetského (reformovaného) vyznání.
- 16 Spolek Komenský vznikl v roce 1920. Jeho posláním byla péče o život českých menšin v zahraničí, o tamní české školy a knihovny, o utužování vazeb mezi rodáky žijícími v zahraničí a jejich vlastí. Byla spojena s osvětovou, kulturní a společenskou činností a s finanční podporou.
- 17 Jednota českobratrská (dnes Církev bratrská), se původně jmenovala Svobodná církev reformovaná. Nový název přijatý v roce 1918 lépe vystihoval její úsilí o sounáležitost s duchovním dědictvím staré Jednoty bratrské.
- 18 Josef Štifter (1881–1960) působil jako kazatel v Jednotě českobratrské. Věnoval se i překladatelské a redaktorské činnosti, vyučil se jako knihář. Letovice byly prvním místem jeho duchovenské práce, vedle které se věnoval i svému původnímu povolání. V roce 1922 byl povolán do kazatelské služby v Olomouci.
- 19 O vztahu a spolupráci s J. Čechem vypovídají strojopisné vzpomínky J. Štiftera či dopis J. Čecha adresovaný J. Štifterovi dne 15. 4. 1954 (obojí je součástí rodinného archivu Marty Holekové, vnučky Josefa Štiftera).

Figulus dne 23. 7. 1924 adresoval Štifterovi ručně psaný dopis²⁰, který dosvědčuje, že doporučení Čecha přijal:

Velevážený pane Štiftere,

musíte mi především prominout, že Vám píše německy, ale v češtině nejsem zběhlý natolik, abych mohl psát dopisy v národní řeči. Je mi líto, že jsem neměl to potěšení Vás poznat, když jsem byl v Olo-mouci a přivezl svou dceru Gertičku (Gertrudu Viktorii) do Institutu Pöttingea. Ale podle toho, co mi řekl pan Čech, jsem přesvědčen a spokojen, že Vy, vážený pane, budete vykonávat její náboženskou výchovu v protestantské víře a upevňovat ji tak, aby Gertiče nehrozilo žádné nebezpečí, když bude vychovávána v katolickém institutu (jinak, jak tomu rozumím, by mohlo dojít ke ztrátě vyznání). Institut mi byl velice doporučen, a že v žádném případě není tu činěn nátlak na chovance, ani tu nejde o „proselytské snahy“. Rád bych Vás požádal, abyste mi v tomto ohledu projevil laskavost a dal mi vědět Váš cenný názor, který by rozptýlil každou pochybnost o tom, zda moje jediná dcera jako poslední přímý potomek posledního velkého biskupa české Jednoty bratrské, jejímž kazatelem jste se stal, bude vychovávána v její protestantské víře během pobytu v Pöttingeu. Pevně doufám, že Vy Gertičku budete vychovávat v pevné víře jejích předků a že ona také bude pravidelně navštěvovat hodiny náboženství, nedělní školu a pobožnosti.

Není snad také Gertička jedinou protestantskou dívkou v Institutu? Předem Vám za Vaše přátelské snahy děkuje a laskavou odpověď nadějně očekává a podepisuje se zcela oddaně

Váš

Jiří Viktor Figulus

20 Dopis je uveden v českém překladu. Originál německy psaného dopisu je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského v Praze, Neknižní Komeniána, č. JAK 2/40. Jeho kopie je součástí rodinného archivu Marty Holekové.

Gerta Figulusová nebyla jedinou protestantskou dívkou v Institutu, mezi její spolužačky patřila Bohuslava Štifterová (později provdaná Kejřová), jedno z devíti dětí Josefa Štiftera. Gerta jeho početnou rodinu často navštěvovala, cítila se v ní jako doma a obě dívky uzavřely celoživotní přátelství. V roce 1984 v dopise adresovaném své přítelkyni Gerta s humorem vzpomíná, jak ji po útěku z Pöttingea hledala policie, zatímco „ona spokojeně trávila Vánoce v rodině Štifterových“.²¹

Gerta navštěvovala Štifterem vedené bohoslužby v Mariánské ulici 3, zúčastňovala se tu výuky náboženství a nedělní školy. Ve stáří v jednom z dopisů vzpomíná, že zde „konečně otevřela uši a srdce k slyšení slova Božího“²². J. Štifter přijal Gertu za členku olomouckého sboru Jednoty českobratrské dne 17. 12. 1928.²³



Gerta Figulusová (vlevo)
a Bohuslava Štifterová, rodinný
archiv Věry Huškové, dcery
Bohuslavy.

21 KEJŘ, Bohumil, 2016. GERTA Viktorie Ludmila Kalliková-Figulusová (11. 12. 1912 – 28. 8. 1997). *Evangelický týdeník*. Ročník 101, č. 20–21, 2016, s. 2–3.

22 Dopis Bohuslavě a Bohumilu Kejřovým je součástí rodinného archivu Věry Huškové.

23 Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 2 – Vinohrady, zápis č. 919/314.

43.

G. V. Figulus,
 Ing. Konsulent min. obch. Velevarenyj pava J. Štifter.
 Härenska III 11. Karatel Jednoty Cesko bratské.
 Praha III. Mariánská 3. Olomouc.
 Sehr geehrtes Herr Štifter.

Sie müssen mich vor Allem entschuldigen, dass ich Ihnen
 deutsch schreibe; aber ich bin des Czechischen nicht so bewan-
 dert nun in der Landessprache Briefe schreiben zu können.
 Es thut mir leid, dass ich nicht das Vergnügen hatte Sie
 kennen zu lernen, als ich in Olomouc war um meine
 Tochter Gertrude (Gertrude Victoria) ins Pöfingia Institute zu
 bringen. Aber was mir Herr Čech sagte so bin ich überzeugt
 und zufrieden, dass Sie, geehrter Herr, über ihre religiöse Erziehung
 im protestantischen Glauben machen und ihn festigen werden,
 dass keine Gefahr für Gertrude darin besteht, dass sie in einem
 katholischen Institut (jedoch sonst confessionslos wie ich verhalte)
 erzogen wird. Das Institut wurde mir sehr empfohlen und dass
 es keinerlei Zwang auf die Jügelinge ausübt oder auf "absoluten
 Mänschen" ausgeht. Ich möchte Sie ersuchen mir gütigst in
 dieser Hinsicht Ihre mir wertige Ansicht mitteilen zu lassen, und
 mir jeden Zweifel darin zu beseitigen, dass meine einzige Tochter
 mit der Ufte direct Nachkomme des letzten grossen Bischoffs
 der böhmischen Kindergemeinde, dessen Prediger Sie sind, Gefahr
 in ihrem protestantischen Glauben im Pöfingiaum läuft.
 Ich vertraue vollständig, dass die Gertrude im festen Glauben ihres
 Ahnherrn erzogen werden, und auch regelmässig die Religionsstun-
 den und die Sonntagsschule + Andachten besucht.
 Gertrude ist wohl auch nicht das einzige protestantische Mädchen im
 Institut?
 Ihnen im Voraus für Ihre freundlichen Bemühungen dankend und
 auf gütige Antwort hoffend zeichne ich
 ganz ergebens
 Ihn
 Jiri Viktor Figulus.

Kazatel Štifter se v roce 1929 přestěhoval s celou rodinou na nové působiště do Kladna. Gerta se s jeho rodinou natolik spřátelila, že se do Kladna odstěhovala spolu se Štifterovými. Gerta s kamarádkou Bohuslavou tu navštěvovaly v letech 1929–1931 Veřejnou odbornou školu pro ženská povolání.²⁴ Dochované třídní katalogy svědčí o tom, že se v prvním roce jednalo o studium druhého ročníku dvouleté školy rodinné, zatímco v dalším školním roce šlo o výuku v Živnostenské pracovní pro šití šatů, jež byla součástí téže školy. Ta připravovala dívky teoreticky i prakticky na zvládnutí ženských prací, a to se zřetelem na potřeby měšťanské domácnosti. Škola neměla vlastní budovu, proto vyučování probíhalo v budově III. obecné školy Na Amálce a II. měšťanské školy chlapecké v Třebízského ulici.

Gerta bydlela u Štifterů ve Štulcově ulici 9/112²⁵, a to od začátku září 1929 do září 1931, kdy se z Kladna odstěhovala. V již zmíněných třídních katalogích je jako „odpovědný dozorce (ubytovatel)“ Gerty Figulusové uveden „Josef Štifter, kazatel, Kladno, Štulcova 9“. O Gertině pobytu na Kladně je zmínka i v týdeníku Světozor z roku 1930, jak v knize Drahý pane Kolář... uvádí Madla Vaculíková: „Ve Světozorech mě zaujala zpráva, že... Do republiky přišla studovat rodinnou školu potomkyně Komenského sl. Gerta Figulusová, která se narodila v Jižní Africe a bude nyní žít na Kladně“²⁶.

24 Státní okresní archiv Kladno, třídní katalogy 1929/30 a 1930/31, fond Veřejná odborná škola pro ženská povolání Kladno (1920–1950).

25 Policejní přihlášky G. Figulusové a Josefa Štiftera, fond Policejní komisařství Kladno 1917–1945 (1986). Dům, ve kterém Gerta u Štifterů bydlela, dnes již neexistuje.

26 VACULÍKOVÁ, Madla, 1994. *Drahý pane Kolář...* Praha: Arkýř & Mladá fronta, s. 48.

Zachoval se též dopis Renáty Tyršové, adresovaný Josefu Štifterovi, kazateli Jednoty českobratrské, z 11. září 1929²⁷:

*Panu Josefu Štifterovi
Kazateli Jednoty českobratrské
Na Kladně
Štulcova č. 9*

Především potvrzujeme s díky Vaše laskavé sdělení, že propouštějící doložka na vysvědčení Gerty Figulusové z Kladna došla a že dívka je tedy zapsána do II. ročníku školy pro ženská povolání. Národní rada československá vzala na vědomí souhlasně referát ředitele kanceláře, že se souhlasem poručnice dívky, paní Marie Carmineové, choti ředitele Živnostenské banky v Praze, Gerta nadále bude vychovávána ve Vaší vážené rodině. Děkujeme za Váš projevený zájem o výchovu dívky z tak významné druhdy rodiny a vyprošujeme si lask. Vaše referáty čas od času, jak bude třeba...

S díky napřed a s dokonalou úctou:

*R. Tyršová
úřadující místopředsedkyně NŘČ*

Na Kladně se odehrála dramatická událost, na kterou ještě ve stáří vděčně vzpomínali sourozenci Štifterovi. K domu, ve kterém Gerta u Štifterů bydlela, patřila i velká zahrada s bazénem. Jednoho nedělního odpoledne se tu sešlo více mladých lidí, a tak nejmladší ze Štifterových dětí, dvouletý Ladislav, unikl pozornosti. Hrál si u bazénu a v nestřežený okamžik do něj spadl. Gerta, která si toho všimla, hbitě sundala botky a v šatech za Ladislavem duchapřítomně skočila, vytáhla ho z vody, a tak ho zachránila před utonutím.²⁸

27 Originál dopisu je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského v Praze, Neknižní Komeniána, č. JAK 2/41. Jeho kopie je součástí rodinného archivu Marty Holekové.

28 Srovnej ŠRÁMKOVÁ, Jana, 2013. *Zázemí*. Praha: Fra, s. 56.

NÁRODNÍ RADA ČESKOSLOVENSKÁ
PRAHA I., VALENTINSKÁ 1.
ODBOČKY V BRNĚ, OPAVĚ, BRATISLAVĚ A UŽHORODĚ
MĚSÍČNÍK „ČECHOSLOVÁK“ A SBORNÍK „NAŠE ZAHRAŇICÍ“

Úřed. hod. 9—15, 15—18
Telefon 4: 237-1-5, 310-0-0.
Pošt. úřady ústř. 36.339

V PRAZE dne 11. září 1929.

Čís. jedn. Z-490-215.
(Při odpovědi uvést číslo této číslo.)

Výchova Gerty Figulusové.

Panu

Josefu Š t i f t e r o v i ,
kzatelci Jednoty česko-bratrské

na K l a d n ě .

Štulcova č. 9.

Především potvrzujeme s díky Vaše laskavé sdělení, že propouštěcí doložka na vysvědčení Gerty Figulusové z Kladna došla a že dívka je tedy zapsána do II. ročníku školy pro ženskou povolání. Národní rada československá vzala na vědomí souhlasně referát ředitele kanceláře, že se souhlasem poručnice dívky, paní Marie Carmineové, choti ředitele Živnostenské banky v Praze, Gerta nadále bude vychovávána ve Vaší vážené rodině. Děkujeme za Váš projevený zájem o výchovu dívky z tak významné druždy rodiny a vyprošujeme si lask. Vaše referáty čas od času, jak bude třeba. Po stránce finanční prosíme Vás za lask. zaslání složenky post. sek. úřadu, máte-li ji, nebo za lask. sdělení, jak jinak bychom účty za Gertu měli pravidelně měsíčně platiti. Běží nám především o základní položku nákladů vyživovacích, která činila v pensionátu Pöttingeum v Olomouci Kč 510.-/pětsetdeset korun čs./, ke kterémužto obnosu vždy v prvních dnech měsíce přiučtovány nám byly další poplatky, jakož za soukromé vyučování, školní potřeby a různá jiná vydání, jako za obuv a opravy i pod. Především tento ~~krát~~ přibude Kč 150.- za první pololetí školního, dále některá Vaše vydání až do dne napsání prvního účtu, který od Vás očekáváme snad obratem, abychom jej ihned zapravili. Doklady výdajů račež nám připojiti pro naši revisní komisi. Gertě vzkazujeme pozdrav.

S díky napřed a s dokonalou účtou :

R. J. Štířina
ředitelka
úřadující místopředsedkyně NRČ.

Dopis NRČ J. Štířerovi z 11. 9. 1929. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze, Neknižní Komeniána, č. JAK 2/41.

O. 2

Jméno, příjmení, řeč materská, sňobčanství	Den, měsíc a rok narození, rodiště (pol. okr.), země, příslušnost	Jméno, zaměstnání a bydliště obce (matrika, poručníkova)	Odpovědný dozorce (učitel)	Školní a podpora	Přetochť vzdělání školní a práce
Gerty Figulusová	22. srpna 1930	Mar. Lázeňská Jaroš. Lázeň	Jaroš. Lázeň	v I. pololetí 188 - K2	17 let, obecní škola v Olomouci
Figulusová	Prácheň	St. Lázeňská Jaroš. Lázeň	Kováč	v II. pololetí 188 - K2	
Figulusová	Prácheň	Prácheň	Školník		
Jednotlivci	Jiří Figulus	Na Valcech 74	Školník	podpora	
	Prácheň				

Posudek	v prvním pololetí			v druhém pololetí			Vstupní dne	Výstupní dne
	v období 1. dne 2. dne 3. dne	na školní zprávu (slovy)	v období 1. dne 2. dne 3. dne	na vysvědčení (slovy)				
Chování	1 1 1	dobrá	1 1 1	dobrá				
Předměty povinné:								
Jazyk vyučovací	2 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá			Poznámka:	
Dějiny vzdálenosti	2 2 2	dobrá	2 2 1	vyborný				
Vychovatelství	1 2 2	dobrá	2 2 1	dobrá				
Zdravověda a péče o dítě			1 1 1	vyborný				
Nauka občanská	1 1 2	dobrá	2 2 1	vyborný				
Počty a účtování	2 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá				
Kreslení	2 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá				
Šití šatů a modistství	2 2 2	dobrá	2 2 1	vyborný				
Kreslení stříhání na šaty	2 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá				
Výšivání a práce ozdobné	3 2 2	dobrá	3 2 1	vyborný				
Nauka o látkách	2 1 1	vyborný						
Váření	2 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá				
Hospodářská cvičení, praní a žehlení	2 2 2	dobrá	2 1 1	vyborný				
Tělocvik	1 1 1	vyborný	1 1 1	vyborný				
Zpěv	1 2 2	dobrá	2 2 2	dobrá				
Předměty nepovinné:								
Šivání	1 1 1	vyborný	1 1 1	vyborný				
Čalkový výsledek vyučovací (cifry)								
Počet hodin zameškaných	- 2 5	7	- -	20 20	- 27		Dobry výsledek dne 24. srpna 1930	
neomluvených	- - -	7	- - -	- - -	- - -			

Školní zpráva, datovaná dne 31. srpna byla vydána dne 16. srpna
 Vysvědčení, datované dne 28. srpna bylo vydáno dne 16. srpna

Vysvědčení Gerty Figulusové, Kladno, 1930, Státní okresní archiv Kladno, třídní katalogy 1929/30 a 1930/31, fond Veřejná odborná škola pro ženská povolání Kladno (1920–1950).

Gerta Figulusová se po ukončení studia odhlásila ke dni 17. 9. 1931 z kladenského bydliště a vrátila se do Prahy. Postupně tu bydlela na více místech, např. v ulicích Valentinská 1, Na Kampě 15 či Biskupcova 37.

Od roku 1933 bydlela v pražském Braníku, v ulici Pod Křížkem 13.²⁹ Působila v té době jako industriální učitelka, tj. jako učitelka ručních prací.

J. Štifter od ledna 1934 odešel na nové kazatelské místo do sboru Jednoty českobratrské v Praze 2, Římská 43. V matrice tamních členů se uvádí, že Gerta Figulusová byla převedena ze sboru v Kladně do sboru na pražských Vinohradech dne 17. 12. 1934.³⁰

Ve 30. letech se Gerta seznámila s Ferdinandem Kallikem (1912–1984), architektem a malířem, členem sboru Jednoty českobratrské v Praze 1, Soukenické ulici 15³¹. Jeho otec byl též architektem, vlastnil továrnu na nábytek v pražském Karlíně. Ta se nacházela v dnešní ulici Prvního pluku 14 (tehdy Vinohradská 14), kde bývala řada domů s továrníčkami ve dvoře. Kallikovi nábytek nejen navrhovali, ale také renovovali či vyráběli jeho repliky.

Svatba Gerty Figulusové s F. Kallikem se konala dne 6. 8. 1939 ve vinohradském sboru Jednoty českobratrské, oddával je Josef Štifter.³² Manželé společně bydleli v branickém bytě, kde se jim nejdříve narodil syn Jan Ferdinand (1939) a později dcera Jarmila Daniela (1944).

F. Kallik na žádost své rodiny řídil v době Protektorátu rodinný podnik, přestože chtěl na počátku 2. světové války odjet s Gertou i s dětmi do Jižní Afriky.³³ O jejich bezúhonném chování v době německé okupace svědčí i pozdější Prohlášení o národní a politické spolehlivosti Gerty, jež podepsalo několik sousedů z ulice Pod Křížkem.³⁴ Později ho ještě dvakrát znovu potvrdila bezpečnostní komise Místního národního výboru.³⁵

29 Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

30 Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 2 – Vinohrady, zápis č. 919/314.

31 Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 1, Soukenická ul. č. 15.

32 Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 2 – Vinohrady, zápis č. 919/314.

33 Viz PÁNKOVÁ, Markéta, 2020. Gerta Figulusová – „dcera českého národa“ z rodu Komenského: životní příběh pohledem komeniologie, s. 84–85.

34 Prohlášení o národní a politické spolehlivosti Gerty Figulusové určené pro bezpečnostní komisi Místního Národního výboru Praha XV ze dne 11. 12. 1945, Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

35 Prohlášení o národní a politické spolehlivosti Gerty Figulusové určené pro bezpečnostní komisi Místního Národního výboru Praha XV ze dne 11. 12. 1945,

Gertin pobyt v Československu se brzy poté uzavřel. Gerta v roce 1946 požádala o nový cestovní pas s odůvodněním, že pojedje do Jihoafrické unie „navštívit těžce nemocnou matku a kvůli nutnému uspořádání rodinných poměrů“.³⁶ Pas jí byl vydán s platností do 31. 8. 1947, přičemž na základě písemného souhlasu F. Kallika³⁷ se mohla Gerta vydat na cestu i s oběma malými dětmi. F. Kallikovi československé úřady v odjezdu nejdříve bránily, nakonec se ale i on mohl připojit k rodině a spolu s nimi nalézt nový domov v Jihoafrické unii. Do komunistického Československa se Kallikovi vrátit nechtěli, a tak Gerta následovala osud svého slavného předka a i ona se kvůli nepřízni dějin stala exulantkou.

F. Kallik byl podle vyjádření syna Jana „ze všeho nejvíc umělcem“³⁸. Kromě toho, že byl architektem, maloval také obrazy. Gerta darovala ještě před odjezdem dceři J. Štiftera Lydii k narozeninám 5. 5. 1947 jeho obraz s květinovým zátiším. Kallikovi strávili v Jižní Africe třináct let a poté, co Gertina matka zemřela, se přestěhovali do Kanady a posléze do USA, kde Gertě vyhovovalo teplé podnebí Kalifornie.

Odchodem do jiných zemí se však Gertin vztah k Československu a k rodině Štifterových nenarušil. Svědčí o tom i obě poválečné návštěvy její vlasti v letech 1958 a 1992.

Na první návštěvu v roce 1958 pozvala Gertu československá vláda při příležitosti 300. výročí vydání pedagogických spisů J. A. Komenského *Opera didactica omnia*. Kromě oslav si Gerta udělala čas i na návštěvu Štifterovy rodiny. Setkala se nejen se svými někdejšími vrstevníky, ale také s jejich dětmi, o čemž svědčí mj. zápis do památníku tehdy jedenáctileté Marty Procházkové (dnes Holekové), vnučky Josefa Štiftera: „I. Epišt. S. Petra 1.25 – Ale slovo Páně zůstává na věky –

Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

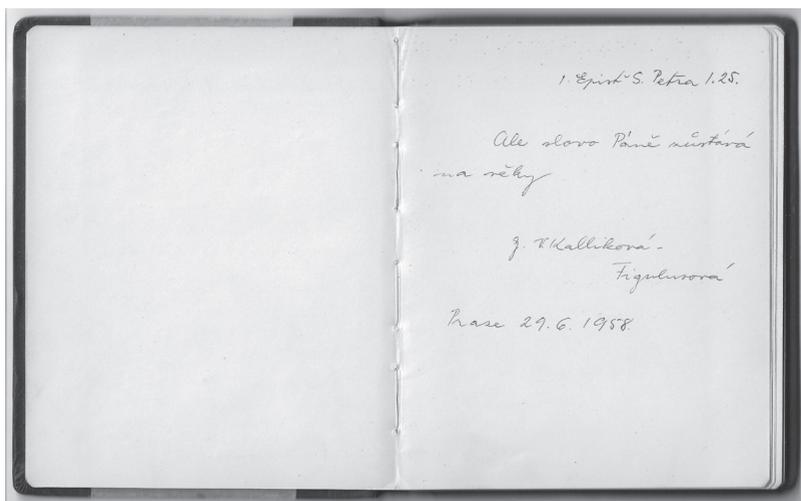
36 Žádost o nový cestovní pas Gerty Kallikové ze dne 18. IX. 1946, Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

37 Ferdinand Kallik, Prohlášení ze dne 28. VIII. 1946, Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.

38 PÁNKOVÁ, Markéta, 2020. Gerta Figulusová – „dcera českého národa“ z rodu Komenského: životní příběh pohledem komeniologie, s. 85.

G. V. Kalliková-Figulusová“.³⁹ Všichni dosud žijící účastníci setkání dodnes vzpomínají na chvíli, kdy si mohli navléknout památný platinový prsten s diamanty, darovaný Komenským dceři Alžbětě ke svatbě a předávaný dle jeho přání z generace na generaci.

J. V. Figulus v závěti ustanovil, jak o tom svědčí i dobový tisk, že prsten má zůstat v Československu. To se ale nestalo a nyní je uchováván v rodině Gertina syna, Jana F. Kallika.⁴⁰ V roce 2007 navštívil Jan s manželkou Valérií Prahu a své příbuzné při příležitosti konání mezinárodní konference na počest 350. výročí vydání díla *Opera didactica omnia*. Na konferenci vystoupil s odkazem Komenského a při návštěvě muzea prsten ukázal.⁴¹



Věnování G. Kallikové-Figulusové do památníku Marty Holekové (vnučky J. Štiftera), 29. 6. 1958, rodinný archiv Marty Holekové.

39 Věnování G. Kallikové-Figulusové do památníku Marty Holekové ze dne 29. 6. 1958, uloženém v jejím rodinném archivu.

40 Viz PÁNKOVÁ, Markéta, 2020. Gerta Figulusová – „dcerka českého národa“ z rodu Komenského: životní příběh pohledem komeziologie, s. 81.

41 CHOCHOLOVÁ, Svatava, PÁNKOVÁ, Markéta & Martin STEINER, 2009. *Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: Academia, s. 778.

Josef Štifter zemřel v roce 1960. Gerta na něho vzpomínala v dopise⁴² manželce Františce a jejím dětem. Z následujících řádků je patrné, jak blízký vztah k němu měla:



Šedesáté narozeniny J. Štiftera (uprostřed), G. Kalliková-Figulusová se synem Janem (první zprava), 1941, rodinný archiv Marty Holekové.

Drahá teti a všechny děti!

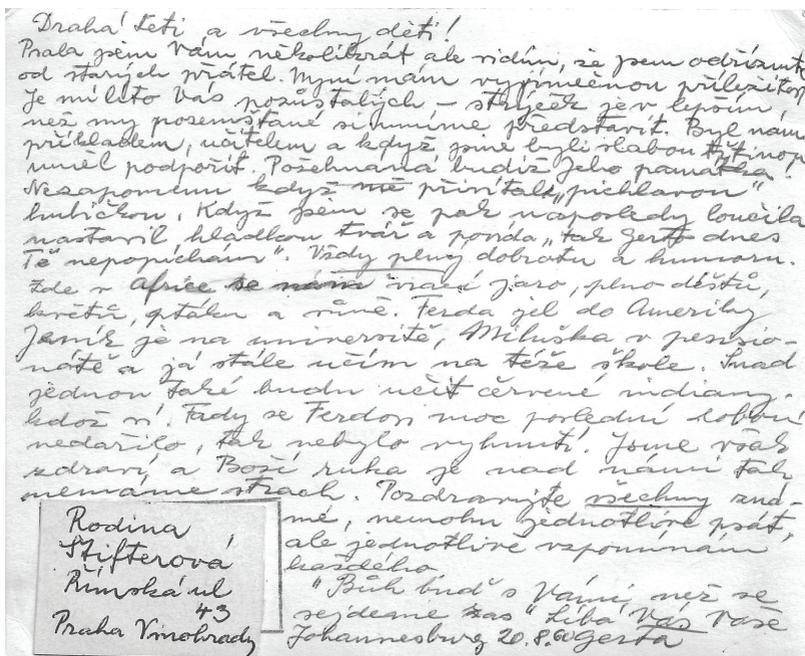
Psala jsem Vám několikrát, ale vidím, že jsem odříznuta od svých starých přátel.⁴³ Nyní mám výjimečnou příležitost. Je mi líto Vás pozůstalých – strýček je v lepším, než my pozemšťané si umíme představit. Byl nám příkladem, učitelem, a když jsme byli slabou třtinou, uměl podpořit. Požehnaná budiž jeho památka! Nezapomenu, když mě přivítal „pichlavou“ hubičkou. Když jsem se pak naposledy loučila,

42 Kopie kondolenčního dopisu Gerty Figulusové Františce Štifterové a jejím dětem z 20. 8. 1960 je uložena v rodinném archivu Marty Holekové.

43 K přerušení korespondence došlo kvůli cenzuře, která zachycovala dopisy z obou stran.

nastavil hladkou tvář a povídá „tak Gerto, dnes Tě nepopíchám“.
Vždy plný dobroty a humoru...

Líba Vás
Vaše Gerta



Dopis Gerty Kallikové-Figulusové Františce Štifterové a jejím dětem, 20. 8. 1960,
rodinný archiv Marty Holekové.

V jednom z pozdních dopisů datovaném dne 20. 3. 1988 Gerta vzpo-
míná: „Vždy dávám za příklad Štifterovu rodinu a svůj nejlepší čas strá-
vený v křesťanské rodině“⁴⁴.

44 Dopis Bohuslavě a Bohumilu Kejřovým ze dne 20. 3. 1988 je součástí rodinného
archivu Věry Huškové.

V době po sametové revoluci, krátce po návštěvě prezidenta Václava Havla v USA, Gerta napsala dopis své přítelkyni Bohuslavě Kejřové a jejímu manželovi. Z něho je možné vycítit vřelý a vděčný vztah k sourozencům Štifterovým:

Drahá Slávko a Božo!

... Při čtení Tvého dopisu jsem si živě připomněla každého z domu Štifterů.

Růža se provdala a ji jsem poznala, když přišla na návštěvu. Je mi líto, že Mirek nás předešel – nad ním jsem jednou vyhrála sázku, která měla pro něho nepříjemné následky. Lituji, že jsem vyhrála! Miluši si dobře pamatují, musela často hlídat Emu nebo Ladika. Jsem ráda, že jsou šťastni v tom milém městečtě Tábor. Tak Jura šel zpět do Olo-mouce a k jeho cti zremodeloval dům, v kterém jsem konečně otevřela uši a srdce k slyšení Slova Božího. Lydia – její jméno mně tak imponovalo – byla mladší a moc tišší než já. Baja – tak ten také odešel a nyní je v blaženém bezpečí. Jistě měl mnoho příběhů k vyprávění, když se vrátil z cest. Ema a Ladík byli ti nejmladší a Láďa mi jistě uvízl v paměti a díky Bohu za něho! Přeji Vám bratrům a sestrám mnoho Božího požehnání a díky za lásku, kterou jste vždy projevíli...⁴⁵

Všechny Vás líbám a miluji

Gerta

Druhou návštěvu Československa uskutečnila Gerta v březnu 1992 při příležitosti 400. výročí narození J. A. Komenského. Ze zdravotních důvodů přijela na invalidním vozíku doprovázená vnučkou Michelle Solly, dcerou Jarmily D. Kallikové. Pod záštitou Pedagogického muzea J. A. Komenského se na své poslední pouti po Československu setkala s prezidentem Václavem Havlem. Ani tentokrát neopomněla navštívit

45 Dopis Bohuslavě a Bohumilu Kejřovým je součástí rodinného archivu Věry Huškové.

rodinu Štifterových. Svědčí o tom její věnování „v lásce a oddanosti“ v různých knížkách J. A. Komenského vlastněných členy rodiny.

A jak vnímali Gertu ve svých vzpomínkách Štifterovi? Několik slov o ní se zachovalo na magnetofonové nahrávce⁴⁶ pořízené právě za tímto účelem. Jiří Štifter tu vypráví, že Gerta:

... žila u nás, byla jako další sestra, která se lišila od mých vlastních sester jedině tím, že měla poněkud jiný pracovní režim než my všichni ostatní, byla totiž osvobozena od pracovních povinností, které my jsme museli normálně plnit. Jinak všechno s námi dělala, život probíhal společně, měli jsme se dobře, měli jsme se rádi...

Také nejmladší ze sourozenců, Ladislav Štifter, takto charakterizoval Gertu:

... byla to žena velmi statečná, velmi kultivovaná a velmi výřečná a velmi a velmi veselá. Dycinky, když jsme se setkali, tak jsme se dost a dost nasmáli, protože Gerta uměla povzbuzovat lidi k dobré náladě. A myslím, že to byla i hluboce věřící žena.

V roce 1993 natočila Česká televize Gertin dokumentární portrét.⁴⁷ V souvislosti s J. A. Komenským o svém osudu řekla, že také „celý můj život je cestování, putování světem, učení se znát lidi, znát i krajiny“⁴⁸. Na jiném místě dokumentu však říká: „Víte, mně se nezdají sny v žádném jazyku. Já mám všechny sny barevné, krásné květiny... Chodím do takového starého města, chodím těmi ulicemi a pak se bojím, abych se vrátila, odkud jsem přišla“⁴⁹. Gertin život tak až do konce zůstal

46 Magnetofonová nahrávka z roku 2010 je součástí rodinného archivu Marty Holekové.

47 Potomek J. A. Komenského, dokumentární portrét Gerty V. Kallikové-Figulusové, Česká televize, 1993.

48 Potomek J. A. Komenského, 5:59–6:10.

49 Potomek J. A. Komenského, 5:09–5:34.

rozkročen mezi dvě země, jak také ve filmovém dokumentu říká: „Moje vlast je Československo, moje domovina je Amerika, já tady bydím“.⁵⁰

Oproti svému dávnému předkovi měla tu výsadu, že se dočkala svobodného Československa jak v roce 1918, tak osvobození republiky z područí německé a pak i sovětské totality. Především však zůstala věrná až do konce života odkazu Komenského i víře v Boha, kterou v Čechách přijala.



Bohuslava a Gerta (zleva) během návštěvy manželů Kejřových v USA, 1985, rodinný archiv Věry Huškové.

Prameny a dostupnou literaturu jako podklady pro tento článek připravila Marta Holeková, vnučka Josefa Štiftera.

50 Potomek J. A. Komenského, 6:55–7:03.

Prameny

- Dopis Gerty Kallikové-Figulusové Bohuslavě Kejšové, 90. léta, rodinný archiv Věry Huškové.
- Dopis J. V. Figuluse Josefu Štifterovi z 23. 7. 1924, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze, Neknižní Komeniána, č. JAK 2/40.
- Dopis Renáty Tyršové Josefu Štifterovi z 11. 9. 1929, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze, Neknižní Komeniána, č. JAK 2/41.
- Kondolenční dopis Gerty Kallikové-Figulusové Františce Štifterové a jejím dětem k úmrtí Josefa Štiftera z 20. 8. 1960, rodinný archiv Marty Holekové.
- Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 1, Soukenická ul. č. 15.
- Matrika členů sboru Jednoty českobratrské na Praze 2 – Vinohrady, zápis č. 919/314. Národní archiv, fond Policejního ředitelství Praha a evidence obyvatel.
- Policejní přihlášky Gerty Figulusové a Josefa Štiftera, fond Policejní komisařství Kladno 1917–1945 (1986).
- Státní okresní archiv Kladno, třídní katalogy 1929/30 a 1930/31, fond Veřejná odborná škola pro ženská povolání Kladno (1920–1950).
- Výroční zprávy fondu M5-40 - Ústav hraběte Pöttinga Olomouc – ústavní školství v letech 1925–1928, Státní okresní archiv Olomouc.

Použitá literatura

- HÝBL, František, 1991. Po stopách posledních potomků J. A. Komenského z rodu Figulusů. *Studia Comeniana et Historica*. Roč. 21, č. 43, s. 7–27. ISSN 0323-2220.
- HÝBL, František, 1997. Zemřela Gerta Kalliková-Figulusová. *Studia Comeniana et Historica*. Roč. 27, č. 57/58, s. 258–259. ISSN 0323-2220.
- HÝBL, František, 1993. Osmdesátiny G. V. L. Kallikové-Figulusové. *Studia Comeniana et Historica*. Roč. 23, č. 50, s. 109–110. ISSN 0323-2220.
- CHOCHOLOVÁ, Svatava, PÁNKOVÁ, Markéta & Martin STEINER, 2009. *Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.
- KEJŘ, Bohumil, 2016. GERTA Viktorie Ludmila Kalliková-Figulusová (11. 12. 1912 – 28. 8. 1997). *Evangelický týdeník*. Ročník 101, č. 20–21, s. 2–3. ISSN 0139-505X.
- PÁNKOVÁ, Markéta, 2020. Gerta Figulusová – „dcera českého národa“ z rodu Komenského: životní příběh pohledem komeniologie. *Historia Scholastica*. Roč. 6, č. 2, s. 79–91. ISSN 2336-680X.
- POLAVSKÝ, Arnošt, 1928. *J. V. Figulus a jeho africká dobrodružství. Vzpomínky a osudy posledního mužského potomka Jana Amose Komenského*. Praha: Nakladatelství Orbis.

Potomek J. A. Komenského, dokumentární portrét Gerty V. Kallikové-Figulusové,
Česká televize, 1993.

ŠRÁMKOVÁ, Jana, 2013. *Zázemí*, Praha: Fra. ISBN 978-80-87429-42-6.

VACULÍKOVÁ, Madla, 1994. *Drahý pane Kolář...*. Praha: Arkýř & Mladá fronta.

Vzpomínky Josefa Štiftera, strojopis, 50. léta 20. století, rodinný archiv Marty
Holekové.

Z dějin sboru Církve bratrské v Letovicích, strojopis, březen 1975.

O autorech

About the authors

Zsófia Albrecht

Zsófia Albrecht is an assistant research fellow at the Institute of Art History, Research Centre for the Humanities (Eötvös Loránd Research Network) and is the Collection Manager of the Art Collection of the Hungarian Academy of Sciences. She collaborates as a Museum Educator with the Hungarian National Gallery since 2011. Her Ph.D. research at Eötvös Loránd University focuses on 19th century art education, the life reform movements and reform education.

albrecht.zsofia@ppk.elte.hu

Esther Berner

Esther Berner, Ph. D., Professor of Educational, with a focus on the History of Ideas and Historical Discourse Analysis at the Helmut Schmidt University / University of the Federal Armed Forces in Hamburg. Her research interests include body education / body history, historical epistemology, pedagogy and the military in historical perspective, history of vocational education and training, Economics and Sociology of Conventions.

bernere@hsu-hh.de

Andrea Blaščíková

Doc. Mgr. Andrea Blaščíková, Ph.D., works at the Institute for research of Constantine and Methodius' cultural heritage, Faculty of Arts, University of Constantine the Philosopher in Nitra. Her research interests include the history of ethics, virtue ethics and philosophy of education. She is a member of the editorial board of the journal *Theology and Philosophy of Education*. She is currently leading the project Innovation of teacher study programmes in religious education, ethics education

and education for citizenship with a focus on the development of competences.

ablascikova@ukf.sk

Andrea Daru

Andrea Daru is an assistant professor in orchestra conducting at Faculty of Music, Debrecen University. She is instructor in music theory and history at Hungarian Dance University. She is a Ph.D. candidate at the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Her doctoral research focuses on arts, education and life reform movements especially in the life of Béla Bartók at the turn-of-the-century.

daru.andrea@music.unideb.hu

André Epp

PD Dr. André Epp is a research associate at the Institute for Research Methods in Educational Science at the Karlsruhe University of Education. He received his doctorate at the University of Hildesheim on subjective theories of teachers and his habilitation at the University of Education on the biographical professionalization of teachers and (youth) social workers in comparative comparison. Research interests: Teacher education research, biographical research, methodologies and scientific theoretical foundations of qualitative research, educational theory and research, comparative pedagogical professional research, transitions in the educational system, non-formal and informal learning.

andre.epp@ph-karlsruhe.de

Marek Fapšo

Mgr. Marek Fapšo, Ph.D., historian at the Institute of Czech History, Faculty of Arts, Charles University. He focuses on the history of ideas and sciences in modern times of the Czech lands and also on didactics of history. Among the main themes belong history of pedagogy, especially for disabled people (sight impairment) using the concept of disability studies.

Marek.Fapso@ff.cuni.cz

Norbert Grube

Norbert Grube is a researcher and lecturer at the Centre for School History at the University of Teacher Education in Zurich, Switzerland. His current main research topics are the history of teacher training in the 20th century, political and communication history, knowledge history and the history of non-schooling educationalization. norbert.grube@phzh.ch

Susann Hofbauer

Susann Hofbauer, Ph. D., PostDoc, is currently working in at the Helmut Schmidt University / University of the Federal Armed Forces in Hamburg. Her research focuses on the history and circulations of ideas as well science studies in educational research. Her current research is interested in academic knowledge traditions, governance of educational research, 'evidence-based' teacher education research and the interconnectedness with educational policy making. hofbauer@hsu-hh.de

Andreas Hoffmann-Ocon

Andreas Hoffmann-Ocon is a researcher and lecturer at the Centre for School History at the University of Teacher Education in Zurich, Switzerland. His current main research topics are the history of teacher training in the 20th century, education policy in historical perspective, knowledge history, praxeology in historical education research and general education studies. a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Pavel Holeka

Pavel Holeka is a Prague-based creative artist, poet and editor of the artistic revue *Život*. He creates and exhibits lyrical, meditative and spiritual paper collages. His book of texts and collages *Hebrejská abeceda (Hebrew Alphabet, 2009)* was awarded the Most Beautiful Czech Book of the Year 2009 prize by the Czech Ministry of Culture. In 2012, he published a book of poetry *Vábení slov (The Lure of Words)*. He is

a member of several associations: Umělecká beseda, Czech Centre of the International PEN Club and Christian Artists Europe.

pavelholeka@seznam.cz

Attila Czabaji Horváth

Attila Czabaji Horváth is a professor at the Institute of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Previously, he was a senior researcher at the National Institute of Pedagogy, where he focused on institutional development and alternative pedagogies. Teaching in higher education for 27 years, his research interests include the history of education, Freinet pedagogy and informal learning. Besides university teaching and scientific research, his favorite activity is football.

horvath.h.attila@ppk.elte.hu

Beate Klepper

Dr. phil. Beate Klepper, M.A., studied Educational Sciences, Philology and History of Religions at the Julius-Maximilian-University at Würzburg, gained a Master Artium M.A. degree and doctorate, Dr. phil. From 2000 to 2020 she taught at the Catholic University Eichstätt-Ingolstadt, faculty for pedagogy in Religionspädagogik and Adult Education. Her fields of research are Reformpädagogik and movements of Lebensreform, intercultural and interreligious education, interreligious dialogue, Didactic-Project „Religionskoffer“ – research into didactic concepts of interreligious education, Analysis and reflections about the pedagogy of Maria Montessori, Peter Petersen, school reform, Ignatz Felbiger. She is retired since 2020.

beateklepper@gmail.com

Monika Mattes

Monika Mattes is a researcher at the DIPF Leibniz Institute for Educational Research and Educational Information in the Department of the Library for Research on the History of Education (BBF) after working at the Centre for Contemporary History Research (ZZF) (2005–2011) and the German Historical Museum (DHM) (2012–2013). In addition

to the history of female labour migration in the Federal Republic, she has worked on the history of West German all-day schools and comprehensive schools. Her current research interests include the social history of school teachers as well as questions of collection and provenance research.

m.mattes@dipf.de

Rastislav Nemec

Prof. PhDr. Rastislav Nemec, Ph.D., works at the Department of Educational Studies, Faculty of Pedagogy, Trnava, University in Trnava. He discusses the field of the history of philosophy, especially medieval philosophy and contemporary issues in the context of philosophy of education and ethics, and the question of digital reading today in the context of hermeneutics. He is a member of the editorial boards of several prestigious journals.

rastislav.nemec@truni.sk

Maja Nikolova

Maja Nikolova graduated from the Faculty of Philosophy in Belgrade, Serbia in 1979 and received her master's degree in 1996. She acquired the title of museum advisor in 2001. As a curator, she worked at the Pedagogical Museum in Belgrade from 1979 to 2020. Currently, she works as the director of the non-governmental organization UNIHUB, which deals with research and promoting education and culture. Within the framework of scientific projects and conferences, she participated in the processing of topics from the history of education and those related to modern education. She is currently researching archival material related to the Serbian school in Constantinople.

ngomusketar@hotmail.com

Jan Randák

Doc. PhDr. Jan Randák, Ph.D., historian at the Institute of Czech History, Faculty of Arts, Charles University. He specializes in Czech modern and contemporary history in the Central European context. Originally,

he dealt with the politics of history and memory in post-war Czechoslovakia. In recent years he has focused on the history of childhood and youth after the rise of the Czechoslovak communist dictatorship. In particular, he is interested in the educational role of special education and the pupils of special schools.

Jan.Randak@ff.cuni.cz

Jörg Henning Schluß

Jörg Henning Schluß is a professor of Educational Theory and Research at the University of Vienna. His current research focuses on securing and analyzing historical video records of school lessons, the question of the conditions of the possibility of pedagogy in the late Anthropocene, and the relationship between pedagogy and space.

henning.schluss@univie.ac.at

Ehrenhard Skiera

Ehrenhard Skiera (1947), Prof. Dr. phil., dr. h.c., until 2012 Professor of Education at the European University of Flensburg, Institute for School Education. His main research areas are international reform pedagogy, life reform and education, child anthropology, philosophy of education. His last book publication is *Das eigenwillige Kind. Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit – Grundzüge einer responsiven Pädagogik*, Beltz: Weinheim and Basel. Thesis-like summary of the book in English can be seen here: <https://akjournals.com/view/journals/063/12/4/article-p460.xml>.

skiera@uni-flensburg.de

Dorina Szente

Dorina Szente is an adjunct professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Hungarian Dance University. She did her Ph.D. research at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University. Her dissertation was about the educational effects of school rituals, including the education of women in the first half of the 20th century. Her research focuses on the history and theory of education.

szente.dorina@mte.eu

Caroline Vicentini-Lerch

Caroline Vicentini-Lerch works as an external lecturer at Faculty of Education at the University of Vienna and as a social educator for children in foster care. Research focuses are gratitude as a concept relevant to educational science, the space as a third educator and the relevance of the climate crisis for educational science and pedagogy.

caroline.vicentini-lerch@univie.ac.at

Andrea De Vincenti

Andrea De Vincenti is a researcher and lecturer at the Centre for School History at the University of Teacher Education in Zurich, Switzerland. Her current main research topics are the history of teacher training in the 20th century, women's, gender and feminist history, knowledge history, the history of sex education and curriculum history.

andrea.devincenti@phzh.ch

