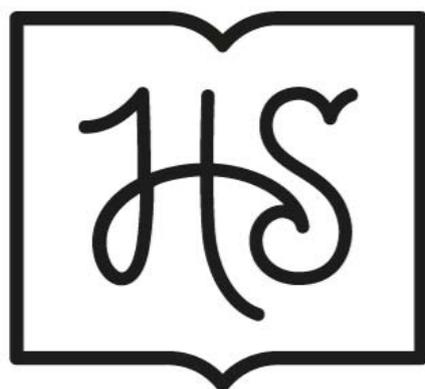


# HISTORIA SCHOLASTICA



**1/2017**

**Ročník / Volume 3**

**Praha / Prague 2017**

# Historia scholastica

Č. / No. 1/2017

Roč. / Vol. 3

---

## Redakční rada / Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

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

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

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

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

---

## Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

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

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. srpna 2017.

---

**Historia Scholastica** journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory.





## EDITORIAL

Dear colleagues,

Here is the new issue of the international expert journal *Historia scholastica*, which focuses on the historical aspects of the study of pedagogy as a university scientific discipline in some European countries. It contains texts which were created in the scope of a broader project titled *Between Tradition and Future Challenges - The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe* and the symposium on this topic, organised by the Department of Pedagogy at the Faculty of Arts at the University of Maribor in October 2015. The historical dimension of project focused on the following questions:

- When and in what context did pedagogy emerge as a subject of university study in individual national environments?
- On what theoretical assumptions/paradigms was academic pedagogy developed?
- Were there any conflicts/public polemics involving representatives of “academic pedagogy” and practical pedagogy?
- What was the position of pedagogy in relation to other disciplines?
- How were habilitation fields formed and put into practice for pedagogical subjects and who were the leading figures in the field of pedagogical studies?
- What role did university pedagogy have in teacher education?
- What did the process of establishing pedagogy as an independent study discipline involve? What were the aims of this process and what employment opportunities did it offer?

Answers to some of these questions can be found in the themed issue of the magazine *Sodobna pedagogika / Journal of contemporary educational studies* (3/2016) which presents the historical development and some current aspects of the study of pedagogy at universities in countries which formed on the territory of former Yugoslavia and in Austria or the former monarchy of Austria-Hungary. It seems that the development of pedagogy as a study discipline in Austria-Hungary - which has been excellently described by Wolfgang Brezinka in his monumental study *Pädagogik in Österreich* (2000, 2003, 2008, 2014) – and the development of pedagogy as a scientific discipline in Germany where the factors that have strongly influenced its placement in the university space of Central and South-East Europe. This can uniquely be recognised in the countries of former Yugoslavia; one can also make sure by studying the example of the development of pedagogy in three countries from this region presented by the articles in the present issue of *Historia scholastica*.

Simonetta Polenghi points out in the article *Pädagogik als akademisches Fach in Italien. Eine Skizze von den Ursprüngen bis zu den Sechziger Jahren* that the development of pedagogy as academic discipline has not seen enough attention in Italy up to now and this is why the understanding of this field remains fragmented and unconnected; but she finds that recently

more attention is given these issues. Italian academic pedagogy is also originally bound to the Austrian school legislation from the beginning of the 19th century and its placement in the Central European area is what gives the tone to its further development. It is bound to pragmatic starting points related to the trends of this area but they also have their specific national marks such as, for example, the pedagogic thought bound to neo-idealism in the interpretation of Benedetto Croce and Giovanni Gentile.

Pedagogy in Slovakia also has roots in the formal framework of Austro-Hungarian legislation and the pragmatic framework of Central European pedagogic thought; but Blanka Kudláčová, in her article *Pedagogy as Part of University Education in Slovakia - Historical and Contemporary Perspective*, focusses on its development after 1918. The author has used archive material to reconstruct the constitution of the Seminar of Education at the Faculty of Arts in Bratislava and pointed out the key carriers of pedagogic thought in Slovakia in the period between both wars. The period of the socialist regime after the Second World War, which is marked by the submission to Russian pedagogic thought, represents a distinct discontinuity and ideologisation of pedagogy, but the conditions for independent and plural Slovakian pedagogy started to form anew after 1989.

Although Bulgaria seems somewhat geographically remote from Central Europe, Albena Chavdarova in her article *Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects* outlines the development of pedagogy in Bulgaria after the Liberation from Ottoman rule (1878), which is in all ways comparable to the development in countries which were historically bound to the Hapsburg monarchy and also seeks a role model in these countries. As in other countries of the former Eastern Block, pedagogy as academic discipline during the Communist regime also experienced discontinuity in its development and distancing from the Central European tradition. Big social changes after 1989 enabled the renewed link to main European currents.

The contribution of Mariyana Ilieva titled *Mikhail Geraskov (1874-1957) – The Founder of University Pedagogy in Bulgaria* also belongs in the theme scope of pedagogy as an academic discipline. The text has been placed in the *Varia* section because it is a descriptive demonstration of basic ideas of one of the classics of Bulgarian pedagogy which outlines some of the features based on which we can gather how tightly the pedagogic thought there was bound to German (Herbartianist) pedagogic thought at the end of the 19th and beginning of the 20th century.

Although the article by Milan Krankus titled *Die Ideologie des Totalitarismus in der schulischen und außerschulischen Erziehung in der Slowakei in den Jahren 1938 – 1945* does not indirectly fit into the theme scope, he richly complements the information about the role of pedagogy as academic discipline which adapts to social-political conditions of the time. He analyses the poorly known episode of Slovak school history when the political regime established national-socialist ideology and subordinated all walks of social life to it - this is a dimension which we often forget, when the pedagogy strapped to totalitarian mentality is often associated mainly with communism.

But the problem of pedagogy is not only its use in the service of totalitarian political regimes. An even bigger problem is presented by totalitarian tendencies which stay hidden in the visions of “the new educator” for “a new time” as convincingly shown by Ehrenhard Skiera in his article *Erziehung und Kontrolle im „Jahrhundert des Kindes“ – Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik*. Thus, in a sense also this article fits in nicely with the topic of this issue: on the one hand, the history of the development of pedagogy as academic discipline illustrates its independence and tie to social-political context of individual periods; on the other hand, the state of academic development of the discipline enables critical distance to own theoretical starting points and a constructive way of searching for the one educational form the goal of which is to prepare a person to live in diversity.

Ehrenhard Skiera’s contribution is also essential because it asks for boundaries and limits of pedagogical thinking and dealings. He asks questions about the possibility of thinking about freedom in education and about the dangers that are faced in the search for theoretical, often conceptually closed, constructs of “ideal education”. E. Skiera points to the “hidden inner” dangers of totalitarian thinking in pedagogy if we want to replace “imperfect” education with a “perfect, ideal” concept that is beyond the scope of a reflection that can undermine the foundations of its own ideal concept.

In the expert discussion, the reader is addressed by an article dealing with the relation of the enlightenment philanthropic ideas of philanthropy in the context of humanity and education. The study intends to define and fulfill the ideas of the representative of the philanthropic current of F.E. Rochow with regard to their enlightenment appeal to help people to achieve a dignified, reason-based life by education. We may ask today, which has seriously questioned the order of reason, whether and how it is possible to legitimize the enlightenment concept of education even in the time of reflexivity and to question the solid foundations of pedagogical thinking and action.

Edvard PROTNER<sup>1</sup>  
*Guest Editor of the Issue*

Tomáš KASPER  
*Editor-in-chief*

Dana KASPEROVÁ  
*Guest Editor of the Issue*

---

<sup>1</sup>Univerza v Mariboru, Slovenija / University of Maribor, Slovenia

## Pedagogy as part of university education in Slovakia – historical and contemporary perspective.<sup>2</sup>

Blanka KUDLÁČOVÁ

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 6 March 2017  
Accepted 24 March 2017  
Available online 31 August 2017

---

#### *Keywords:*

Pedagogy, Seminar of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia, Czechoslovakia

---

B. Kudláčová

Pedagogická fakulta •  
Trnavská univerzita v  
Trnave • Priemyselná 4 •  
P. O. BOX 9 •  
918 43 Trnava •  
Slovensko •  
bkudlac@gmail.com

---

### ABSTRACT

---

#### *Pedagogy as part of university education in Slovakia – historical and contemporary perspective*

This paper presents and analyses the process of constitution of Pedagogy as an independent academic discipline in Slovakia after formation of the Czechoslovak Republic in 1918. The first part of the paper deals with origination of the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava (1919); the second part pays attention to the origination of the Seminar of Education and beginnings of teaching of pedagogy at the given faculty, based on archival research findings; and the third part of the paper outlines a strife for the character of pedagogy after the socio-political changes in 1989. In the period of socialism, which lasted in Czechoslovakia from 1948 to 1989, pedagogy lost its international character and was influenced exclusively by the Russian pedagogy based on the principles of Marxism-Leninism. A more complex reflection of pedagogy of this period has been missing so far, which represents a challenge for us, historians of education.

---

Pedagogy as an independent academic discipline became a part of university education in Slovakia a little later than in the neighbouring countries, which has its historical justification. The Austro-Hungarian Compromise of 1867 meant for Slovaks a negative interference into the process of national emancipation, which according to Škvarna (2012), started retarding. Čečetka, in his publication *Zo Slovenskej pedagogiky* (tr. *From the Slovak Pedagogy*), points out the negative elements which were already intervening in the sovereign culture and education of the Slovak nation after the revolution in 1848. According to him, the Compromise “opened the gates wide for Magyarisation” (Čečetka 1940, p. 67).

The situation changed with the formation of the Czechoslovak Republic in 1918, when a new stage in the history of the Slovak statehood began. One of the primary tasks became the restoration and building-up of education connected to the urgent need of education of new

---

<sup>2</sup>The study originated with the support of the project of the Ministry of Education of the Slovak Republic: VEGA No. 1/0263/14 *Educational Thinking in Slovakia from 1918 to Present*.

generations for individual fields of political, social and economic life. A central governing authority – the Ministry of Education and National Awareness (further MENA) based in Prague, with a subordinated Department of Education (orig. *Školský referát*) based in Bratislava – was established. It was the first institution that managed education in Slovakia. According to Kudláčová (2014), the biggest problem for Slovak pedagogy in this period was a missing generation of Slovak pedagogues as well as institutions in which educational science would develop and new generations of teachers would be trained.<sup>3</sup>

### **Establishment of the Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava**

In the period of the first Czechoslovak Republic (1918–1938) Comenius University (CU) in Bratislava was the only university in Slovakia that provided education in the field of humanities and social sciences. It was established by a law in 1919 and immediately upon its origination the first doubts about the establishment of the Faculty of Arts were expressed. They regarded mainly the issue of staffing of individual fields by Czechoslovak professors, but also the issue of a low level of the Slovak language of secondary school students, which they could only study after 1918 (Hanuš – Weingart 1925). However, strong rational reasons overcame these doubts. The Faculty of Arts was meant to become:

1) a bastion of national awareness in humanities and social sciences, 2) a scientific centre in the field of research in Slovakia, 3) a cultural and educational institute of Slovakia (ibid.).

It is interesting that even before the Faculty of Arts was established and before the first Professor Assembly was appointed, the “Extension of Prague Universities” held, following the interest of their former secretary M. Weingart, a fourteen-day courses for teachers of burgher schools (orig. *meštianske školy*) and public schools (orig. *obecné školy*) in Bratislava in July 1921 (Hanuš – Weingart 1925, p. 63). These were the first university lectures at the Faculty of Arts. They were held in the County House (orig. *Župný dom*) in Bratislava and they were attended by 389 participants, which demonstrates a great interest (ibid.). The goal of the lectures was to provide a comprehensive picture of Slovakia from a philological point of view and historical point of view. Among the speakers was the only Slovak, Milan Hodža, an outstanding Slovak politician and statesman; the rest of the professors were from Czech universities.

During the course of lectures a decision to establish the Faculty of Arts and to begin with lectures immediately after appointing the Professor Assembly was made. Historical facts confirm it: on 14<sup>th</sup> September 1921 the President of the Republic appointed the first Professor Assembly<sup>4</sup> and nine days after the appointment, on 23<sup>rd</sup> September 1921,<sup>5</sup> the first meeting of

---

<sup>3</sup>The Slovak students at institutes of education, too, studied in Hungarian during the period of the monarchy (Kázmerová 2012, p. 14).

<sup>4</sup>The first Professor Assembly consisted of: Prof. Hanuš (history of Czech literature), Prof. Škultéty (philology and Slovak literature), Prof. Orel (music science), Prof. Pražák (contemporary Czech and Slovak literature), Prof. Chotek (geography), Prof. Heidler (modern history), Prof. Weingart (Slavic philology) (Weingart 1925, p. 64).

the Professor Assembly was held. Lectures began on 24<sup>th</sup> October 1921. Professors Hanuš and Weingart describe it as follows: “We felt that we were starting a new period in our life as well as in the cultural life of Slovakia” (Hanuš – Weingart 1925, p. 64). It can be said that the establishment of the Faculty of Arts CU was the Czech professors’ work. There was only one Slovak (Prof. Škultéty) among the seven founding professors, one professor lectured at the Masaryk University in Brno (Prof. Orel) and five professors lectured at Charles University in Prague. It is reasonable to ask what the goal of the enormous activity and engagement of the Czech professors in favour of the new Slovak philosophical faculty was. Professors Hanuš and Weingart state the following in the preface to the first volume of a book of scientific papers of the Faculty of Arts CU from 1921: “Our aim is clear: to represent our scientific fields fairly despite all the difficulties and obstacles, to educate our students, especially Slovaks, rigorously and to contribute to real *critical* solutions of Slovak scientific problems as long as our strength allows – in one word, regardless of other aspects, to fulfil the task of a researcher and a teacher. That is the meaning of our activity in Slovakia and for Slovakia” (Weingart 1925, p. 203).

### **Beginnings of the Seminar of Education and Teacher Training at the Faculty of Arts, Comenius University**

The establishment of the Seminar of Education, as the first academic institution focused on the development of scientific pedagogy and teacher training in Slovakia ever, was literally dependent on the help of the Czech professors, like in other fields. The first mention of a need and provision of teacher training at the Faculty of Arts CU in Bratislava was found in the *Protocol of the Professor Assembly Meeting from 20<sup>th</sup> January 1921* (orig. *Protokol zo schôdze Profesorského zboru zo dňa 20. januára 1921*). Prof. Pražák proposed Dr. Otokar Chlup, an associate professor of pedagogy at Masaryk University in Brno, to supply teacher training already in 1922.<sup>6</sup> The proposal was adopted unanimously. In the same protocol, Weingart pointed out “the significance of lectures on pedagogy and he holds their provision acute, since according to the Examination Regulations, students have to take a pedagogical-didactic exam after the 4<sup>th</sup> semester, and they have to declare beforehand that they attended lectures on pedagogy.”<sup>7</sup> Based on the proposal of the Professor Assembly, MENA deputed Chlup “to supply 5 lectures on pedagogy and 2 seminars in the same field” beginning in the academic year 1922/23 by a letter No. 92247/22.<sup>8</sup> Lectures on pedagogy have become a part of education at the Faculty of Arts CU in winter term 1922/23.

---

<sup>5</sup>Archives of the Comenius University (further on CU), Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 23<sup>rd</sup> September 1921.

<sup>6</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 20<sup>th</sup> January 1922, pp. 1-2.

<sup>7</sup>Ibid.

<sup>8</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark. B II/2, personal file of prof. Otokar Chlup, box No. 73.

I discovered that MENA approved the Statutes of the Seminar of Education, Faculty of Arts, CU in Bratislava by a letter No. 143.609/IV on 9<sup>th</sup> October 1923,<sup>9</sup> however, the wording itself was not found in the archives. The Seminar of Education started its activity in the academic year 1923/24. A model for organisation of the Bratislava-based Seminar of Education was the Seminar of Education at Charles University in Prague, which was established by Prof. Gustav Adolf Lidner in 1882. The Seminar shaped three Czech professors of pedagogy, namely Prof. Otokar Chlup (1923–1927), Prof. Josef Hendrich (1928–1937) and Prof. Jan Uher (1937–1938), who led the Seminar of Education in Bratislava since its establishment until 1938. It can be assumed that they implemented aims, methods and forms of education organisation similar to those in the Prague-based seminar. The period, during which the Seminar of Education was led by the Czech professors, can be labelled as the first stage in its development.

Statutes written by Prof. Hendrich from 7<sup>th</sup> April 1932 were found in the archives of the CU.<sup>10</sup> They contain 10 points within one page, in the A4 format. The focus of the Seminar of Education can be found in the 1<sup>st</sup> point, “The purpose of the Seminar of Education is to educate its members for an independent scientific work in the field of pedagogy. Issues related to secondary school in particular need to be taken into account both from the theoretical and practical perspective”. A definition of the content of seminars is also interesting (point 3): “Seminars include: reading and explication of pedagogical documentation, experiments in the field of pedagogy and didactics, reviews of contemporary pedagogical documentation, independent lectures of the members, individual written assignments”. The Seminar of Education had a reference library at its disposal too (point 8). The director of the Seminar had to submit a report about its activity to MENA at the end of each year (point 9). The Statutes of the Seminar of Education from 1940, approved by MENA by a letter No. 37.757/40-IV/1c from 15<sup>th</sup> November 1940,<sup>11</sup> whose author is Čečetka, were also found in the same archival collection. It is a more extended work than the statutes from 1932. It consists of 16 points spread across of three pages, in the A4 format. The aim of the Seminar of Education was very similar, “to educate its members for independent scientific work in pedagogy, to train them from the perspective of methodology of education for practical school needs, mainly for teacher practice at secondary schools” (1<sup>st</sup> point). In the 5<sup>th</sup> point of the statutes he speaks of establishment of the Second state Slovak grammar school in Bratislava as well as a practice school for the needs of the Seminar of Education.

---

<sup>9</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 10<sup>th</sup> November 1923, Part IV. Missives, Point 19.

<sup>10</sup>Archives of the CU, Rectorate CU, Coll. C-9, 1921–1931, box No. 96, Statutes of the Seminar of Education.

<sup>11</sup>Archives of the CU, Rectorate CU, Coll. C-9, 1921–1931, box No. 96, letter MENA No. 37.757/40-IV/1c from 15<sup>th</sup> November 1940.

Methodology practice (point 6), which is held in three-semester cycles, is new to the statutes; it is an equivalent of today's teaching practice.<sup>12</sup>

Regarding the arrangement and relationship of pedagogy to other scientific fields, a proposition made by Prof. Weingart related to systemisation of departments at the Faculty of Arts CU was found in a protocol from the 1<sup>st</sup> extraordinary meeting of the Professor Assembly from 3<sup>rd</sup> March 1926.<sup>13</sup> From my point of view, it is the first attempt of this kind, since no similar reference was found in the minutes from the previous period. The proposition classifies individual disciplines into four scientific fields: I. Philosophical Sciences, II. Geography and Ethnography, III. Historical Sciences and IV. Philological Sciences. The Seminar of Education was one of the four departments within philosophical sciences, alongside with two departments of philosophy (with a different specialisation) and a department of psychology.<sup>14</sup>

Regarding the character of pedagogy, it was influenced by personalities who led the Seminar of Education. Since it concerned three Czech professors of pedagogy in the first stage, it is obvious that their opinion platform within the discussion on the character of pedagogy in the interwar Czechoslovakia influenced the direction of pedagogy in the seminar in Bratislava. The discussion regarded a dispute between a quantitative conception (positivist and later pragmatic and behaviouristic) and a philosophical, spiritual-scientific conception (known also as the Příhoda – Chlup dispute). According to Kasper/Kasperová, the discussion was “a proof of scientific maturity on one hand and scientific openness of the Czech interwar pedagogical theory on the other” (Pánková – Kasperová – Kasper 2015, p. 14).

Otokar Chlup (1875–1965) led the seminar in the first years of its existence (1923–1927). He was left-oriented<sup>15</sup> and firmly anchored in classical European culture, which caused his resistance to an exaggerated degree towards new pedagogical movements. Chlup distanced himself from Příhoda's reformism due to its quantitative character, however, he sympathised with the movement of new schools promoted by the Swiss pedagogue Ferriere. His broad scope and an excellent overview can be seen in the range of courses he taught at the Seminar

---

<sup>12</sup>The first semester was focused on familiarity with curricula, textbooks and special methodology of individual subjects; the second semester paid attention to observations in practice classrooms and their critical evaluation and the third semester concerned with observations and teaching practice (ibid.).

<sup>13</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 3<sup>rd</sup> March 1926, The Protocol on Normalisation of Departments (Prof. Weingart's proposal for the systematisation of departments at the Faculty of Arts CU).

<sup>14</sup>In the first year of the existence of the Faculty of Arts only courses from the field of philology, history and music science were taught. Weingart's proposal makes it obvious that philological sciences (17 departments) and historical sciences (8 departments) had a dominant position among the total number of departments (34 departments) (ibid.).

<sup>15</sup>O. Chlup joined the Communist Party of Czechoslovakia in 1921. From 1919 he worked in the J. A. Comenius Institute of Education in Prague (orig. *Pedagogický ústav J. A. Komenského v Prahe*) and participated in the establishment of the School of Higher Pedagogical Studies (orig. *Škola vysokých štúdií pedagogických*) in Prague (1921) and in Brno (1922). He also gave lectures at the School of Higher Pedagogical Studies and he led it after 1925. He was also an associate professor at Masaryk University in Brno.

of Education.<sup>16</sup> Chlup was not embedded in Slovakia like his successor Hendrich. Čečetka, in an evaluation report on Chlup's significance to Slovak pedagogy, expressed himself diplomatically, "professor Chlup's interest in pedagogical activity in Czech lands did not allow him to expand his work in Bratislava and to anchor himself more permanently" (Čečetka 1955, p. 147). In February 1924 Chlup informed the Professor Assembly of the faculty, in a written form, that he had requested MENA for an exemption from the lecture load beginning in 1924/25.<sup>17</sup> It is not clear if it was connected to the delay with regard to professorship (the proposal was approved at the faculty on 6<sup>th</sup> May 1924<sup>18</sup>) or with his prolific publication activity, lecturing and organisational activities. Based on the above mentioned delays, which are recorded in several minutes of the Professor Assembly,<sup>19</sup> in April 1926, Josef Hendrich, an associate professor of pedagogy at Charles University in Prague, was approached regarding substitution.<sup>20</sup> MENA approved the substitution by a letter No. 392/27-28, beginning in the winter term 1927/28.<sup>21</sup>

Prof. Josef Hendrich (1888–1950) led the Seminar of Education in 1928–1937 and he impacted on it the most out of the three Czech pedagogues. Hendrich accepted the Slovak culture and environment we could consider it to be enculturation. He was an excellent Comeniologist and in the Seminar of Education he delivered lectures on history of pedagogy and education with respect to Slovak history, general pedagogy, pedagogical psychology, didactics, methodology and organisation of education. In the then discussion on the character of pedagogy in Bohemia he inclined to the philosophically oriented pedagogy and criticised empirically-oriented pedagogy and Příhoda's reform (*Filosofické proudy v současné pedagogice*, 1926). On 31<sup>st</sup> March 1931 he was appointed a full professor of pedagogy at the Faculty of Arts CU.<sup>22</sup> During his time in Slovakia Hendrich also established the State Academy of Education in Bratislava (orig. *Štátna pedagogická akadémia v Bratislave*) and became its first director (1930–1937). In 1937 he left for Prague, to a vacant professor

---

<sup>16</sup>Courses: History of Educational Theories Since Renaissance; History of Modern Pedagogy; Experimental Pedagogy; Chapters from Pedapathology; Reading and Explication of Claparede's Work; Childhood Psychology and Pedagogical Experimentation; Works: Child Psychology; Didactics Fundamentals; Emotions and Willingness Psychology; Reading and Explication of Thorndike's Treatise *On Education and Education Psychology*; Secondary-School Didactics and Analyses of Secondary-School Textbooks (List of Lectures at the CU in Bratislava in 1923/24–1925/26, AS CU, Bratislava).

<sup>17</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 28<sup>th</sup> February 1924, Part II. Missives, Point 11.

<sup>18</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 6<sup>th</sup> May 1924, Part V. Reports, Point 47.

<sup>19</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 6<sup>th</sup> May 1924, 27<sup>th</sup> October 1926, 2<sup>nd</sup> February 1927, 23<sup>rd</sup> March 1927.

<sup>20</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 10<sup>th</sup> April 1926, II. Dean's Information, Point 3 and a copy of the letter.

<sup>21</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Josef Hendrich, box No. 73.

<sup>22</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Josef Hendrich, box No. 60.

position at the Faculty of Arts, Charles University. According to Pšenák (2005), the most appreciated of Hendrich's works, from the perspective of the Slovak educational community, is *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo* (1937) (tr. *How We Once Studied in Slovakia*). His greatest achievement in the development of education in Slovakia was the fact that he gained Juraj Čečetka for Slovak pedagogy, who habilitated during the last year of Hendrich's stay at the Faculty of Arts (4<sup>th</sup> June 1937).

The last of the three Czech professors who headed the Bratislava-based Seminar of Education was Professor Jan Uher (1891–1942), who led it in the academic year 1937/38. He worked at the Faculty of Arts in 1937–1939 and he was also a director of the State Academy of Education in the same period. Uher focused on the field of general education, civic education, didactics as well as new educational and psychological trends which he was critical of (*Základy americkej výchovy*, 1936; tr. *Foundations of American Education*). Together with Chlup they represented the so called Brno wing of the Czech school of education having a very critical attitude to the reform of Příhoda (Uhlířová 2013). After the declaration of Slovak autonomy, Uher, alongside with the rest of the Czech professors, received a layoff decree and had to leave the territory of Slovakia.<sup>23</sup>

The above mentioned Czech professors inclined to a philosophically oriented pedagogy and were critical toward the quantitatively-oriented pedagogical trend and pedagogical pragmatism. It can be deduced that their lectures on pedagogy in the Seminar of Education in Bratislava in 1923–1938 were oriented the same way.

The second stage in the development of the Seminar of Education dates back to 1938, when the first Slovak, Juraj Čečetka, became its director. Čečetka (1907–1983) is considered to be a founder of scientific pedagogy in Slovakia and he is also the first Slovak university professor of pedagogy in Slovakia.<sup>24</sup> During his studies at Charles University in Prague he met O. Kádner, who influenced him in the field of pedagogy and F. Krejčí and V. Příhoda, who influenced him in the field of psychology. The impact of these strong personalities led Čečetka to a decision that influenced his professional career permanently: to deal with a science that represented a synthesis of psychology and education – educational psychology (Kudláčová 2013). Already during his studies in Prague he volunteered in Pedological Institute and Psychotechnical Institute, which later opened the opportunity to work in the Psychotechnical Institute in Bratislava (since 1928). This is where he met his life-long friend, the founder of psychology in Slovakia, Anton Jurovský. The focus on the problems of the youth led Čečetka to cooperation with pedagogues who worked at the Seminar of Education at the Faculty of Arts CU in Bratislava at that time. As suggested earlier, under the impact of prof. Hendrich he started to concentrate on the field of education and he habilitated in pedagogy. In the academic year 1937/1938 he began to give lectures on pedagogy at the

---

<sup>23</sup>Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Jan Uher, box No. 195, letter No. 130.823/38-IV.

<sup>24</sup>Čečetka studied at a traditional Hungarian grammar school in Lučenec, where he graduated in 1925. After the graduation he studied philosophy and French at the Faculty of Arts, Charles University in Prague and he attended lectures on psychology.

Seminar of Education as the first Slovak. He was appointed a full professor in pedagogy in 1940.

The period of WWII was scientifically very fruitful in Čečetka's life. He published notable works in the field of pedagogy: *Zo slovenskej pedagogiky* (tr. *From Slovak Pedagogy*) (1940), *Príručný pedagogický lexikón* (tr. *Lexicon of Pedagogy*) in two volumes (1943) and *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (tr. *Introduction to General Pedagogy*) (1944). After WWII and the termination of the Slovak State, based on the results of the so called "verification of professors", Čečetka could not perform activities that he was entitled to by his full professorship until 1946. After 1947 he continued in his intensive publication activity, published the work *Výber zo slovenských pedagógov* (tr. *Selection of Slovak Pedagogues*) and a two-volume university textbook *Pedagogika I. and II.* (tr. *Pedagogy I and II*) (1947 and 1948). Čečetka's work from the 1940s represents the fundamentals of scientific pedagogy in Slovakia. He was also active in the field of journal founding: in 1934 he founded a journal *Pedagogický zborník* (tr. *Pedagogical Proceedings*) and a journal for parents *Dieťa* (tr. *Child*). Čečetka's great diligence can be seen in his bibliographical data – he published 556 titles, including 24 books (Miháľechová 2007). Čečetka's work cannot be strictly associated with a certain pedagogical conception. According to Wiesenganger (2014, p. 68), "he rather defines himself against individual authors and directions", he forms his own views and opinions; however, they were not synthesized. His caution could have been connected to two dictatorial political regimes which arose in Slovakia after 1938. Čečetka led the Seminar of Education until 1950, when under the Higher Education Act (No. 58/1950 Coll. of Laws of the Czechoslovak Republic) seminars were replaced by departments.<sup>25</sup>

### **Strife for the Character of Pedagogy and University Education after the Socio-Political changes in 1989**

The period of socialism, which lasted from 1948 to 1989 in Czechoslovakia, affected mainly humanities and social sciences, whose founding principle was Marxist ideology. Pedagogy was significantly influenced by the Russian school; contact with scientists from non-socialist countries was practically impossible. In 1989 important socio-political changes with a positive impact on the development of the Czech and Slovak nation took place in Czechoslovakia; the accompanying phenomenon was a great enthusiasm, a feeling of freedom and openness to the world. The year 1993 was marked by a peaceful separation of Czechoslovakia into two independent states: the Czech Republic and the Slovak Republic.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup>In 1953 the *Department of Education and Psychology* was established at the Faculty of Arts CU Čečetka became its head. The department existed in changed political conditions (the rise of socialism in 1948), which was reflected in the character of pedagogy, too. On the basis of cadre interventions Čečetka had to leave the faculty in 1959 and could return only after a relaxation of the regime in 1969 (Prague Spring). Tough normalisation at the beginning of the 1970s caused Čečetka's final dismissal in 1971.

<sup>26</sup>In 2004 Slovakia became a member of the European Union.

After 1989 an “ideological dispute” between two worlds of thought occurred at departments of humanities and social sciences and this struggle for independent thinking takes place at many universities (as well as in society in general) even at present. The fact that pedagogy was isolated from the development of world pedagogy during the period of socialism caused its slump, even deformation. On the other hand, great progress can be noted in the field of organisation and system of education when compared to the interwar Czechoslovakia and from my point of view it was one of the best models ever. After 1989, the problem was how to de-ideologize a functioning and good system of education. The problem is more difficult than it may seem at first glance, because the teachers’ community was an influential bearer of the ideology during socialism. Teachers who graduated in the period of socialism and were active members of the Communist Party met at schools with teachers who studied in a free democratic system. A greater problem occurred in academic departments of Slovak universities, where a specific situation originated: departments of education could be led and staffed by the same scholars as in the period of socialism, since new scholars in the field of pedagogy were only just beginning to establish themselves.

Many mistakes were made in enthusiasm for 1989 at faculties of art and faculties of education, where educational science is developed and teachers are trained. Lacking a critical review, foreign conceptions of education started to be uncritically adopted. Pedagogy started to orientate to applied disciplines; basic research and basic educational disciplines started to be considered a kind of a relic just because they existed in a deformed form in the period of socialism. This confusing process led to “uprootedness” of pedagogy and has represented a challenge for pedagogues searching for its new foundations. However, entering expert discussions with foreign colleagues we found out that we are not alone in this process of searching.

The Bologna Process, whose implementation in Slovakia was launched by the Act of Higher Education from 2002, intervened in the organisation of university study significantly. The model of a three-year bachelor’s course, two-year master’s course and three-year’s doctoral study was applied in Slovakia. Since the Decree on Teacher’s Competence determines a master’s degree for a teacher, the division of the study into two stages is redundant and complicates the smooth course of a study with a negative impact on its quality.

What can be considered positive is the origination of new, non-teacher study programmes in the field of educational sciences: e.g. social pedagogy, andragogy, out-of-school time education. Up to 1989 it was possible to study teacher training of individual subjects, mainly a combination of two subjects and non-teaching programme pedagogy. Considering the demographic development, establishment of a study programme called gerontology will obviously occur in the near future.

## **Conclusion**

Juraj Čečetka can be definitely considered a founding personality of modern Slovak pedagogy. Starting in the 1930s he established contacts with the European and world

pedagogy and he had an ambition to develop pedagogy further. After the end of the WWII first indications of a new orientation, particularly toward the Soviet pedagogy, appeared; which meant a final parting with the developing pedagogy of the interwar period as well as the period of the Slovak state. In the period of socialism, which lasted in Czechoslovakia from 1948 to 1989, pedagogy lost its international character and was influenced exclusively by the Russian pedagogy based on the principles of Marxism-Leninism. A more complex reflection of pedagogy of this period has been missing so far, which represents a challenge for us, historians of education.

The contemporary arrangement of Europe and the world has brought new challenges and tasks in the field of education. Educational sciences need to be “re-thought” and new foundations found. Several contemporary authors from various parts of the world share an opinion that the reflection on the educational past can play an important role in the future orientation of educational sciences (Mc Culloch 2002; Carr 2004; Śliwerski 2006; Kasper 2008; Kudláčová 2006, 2014).

#### **Literature:**

CARR, W. Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, no.1, 2004, pp. 55–73. ISSN 1467-9752.

ČEČETKA, J. *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky sv. Martin: Matica Slovenská, 1940.

ČEČETKA, J. Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný 80. narozeninám*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955, pp. 145–150.

HANUŠ, J – WEINGART, M. Počátky Filosofické fakulty University Komenského. *Ročenka University Komenského za první pětiletí 1919–1924*. Bratislava: Státní tiskárna v Praze, 1925, pp. 62–69.

KASPER, T. Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In *Pedagogika*, vol. LVIII, 1, 2008, pp. 1–3. ISSN 0031-3815.

KÁZMEROVÁ, L. Riadiace orgány školstva na Slovensku a vzdelávací systém v rokoch 1918–1945. In KÁZMEROVÁ, L. a kol.: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918–1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, 2012, pp. 11–33. ISBN 978-80-970302-5-4.

KUDLÁČOVÁ, B. *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2006. ISBN 80-8082-224-0904-9.

KUDLÁČOVÁ, B. Juraj Čečetka – prvý slovenský profesor pedagogiky. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S. (eds.): *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdelanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2013, pp. 423–432. ISBN 978-80-246228-6-6.

KUDLÁČOVÁ, B. Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2014, pp. 34–46. ISBN 978-80-8082-811-0.

KUDLÁČOVÁ, B. History, Present and Perspectives in Historical-Educational Research. *Psychology and psychiatry, sociology and healthcare, education*, vol. III, 2014, pp. 359–367. ISBN 978-619-7105-24-7.

MIHÁLECHOVÁ, M. *Život a dielo Juraja Čičetku*. Bratislava: Infopress, 2007. ISBN 978-80-85402-84-1.

McCULLOCH, G. Disciplines Contributing to Education? Educational Studies and the Disciplines. *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, no. 1, 2002, pp. 100–119. ISSN 1467-8527.

PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. Meziválečná „príhodovská“ reforma – roviny skomání a metodologické východiska. In PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. (eds.): *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia: 2015, pp. 29–40. ISBN 978-80-200-2496-1.

PŠENÁK, J. Pedagogický seminár na Univerzite Komenského v kontexte vývinu slovenského pedagogického myslenia. In ŠVEC, Š. – POTOČÁROVÁ, M. (eds.): *Rozvoj študijného a vedného odboru Pedagogika na Slovensku*. Bratislava: UK, 2005, pp. 89–97. ISBN 80-223-2027-7.

WEINGART, M. Prvé trietie Filozofickej fakulty. *Ročenka University Komenského za prvnie päťiletie 1919 – 1924*. Bratislava: Státni tiskárna v Praze, 1925, pp. 193–210.

WIESENGANGER, M. Filozoficko-výchovné východiska J. Čičetku v diele Úvod do všeobecnej pedagogiky. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Universitas Tyrnaviensis, 2014, pp. 60–69. ISBN 978-80-8082-811-0.

ŠKVARNA, D. Logika a kontext utvárania moderného slovenského národa. In BYSTRICKÝ, Valerián – KOVÁČ, D. – PEŠEK, J. a kol.: *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, 2012, pp. 13–38. ISBN 978-80-224-1223-0.

ŚLIWERSKI, B. Wprowadzenie do pedagogiki. In ŚLIWERSKI, Bogusław (ed.): *Pedagogika I*. Gdańsk: GWP, 2006, pp. 79–114. ISBN 83-7489-021-5.

UHLÍŘOVÁ, J. Pedagog a vědec Jan Uher – osobnost evropského rozměru. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S. (eds.): *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2013, pp. 449–458. ISBN 978-80-246228-6-6.

*Zákon o vysokých školách č. 58/1950 Zbierky zákonov Československej republiky.*

### Archival Sources:

Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 23<sup>rd</sup> September 1921.

Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 20<sup>th</sup> January 1922, pp. 1-2.

- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark. B II/2, personal file of prof. Otokar Chlup, box No. 73.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts, CU in Bratislava from 10<sup>th</sup> November 1923, Part IV. Missives, Point 19.
- Archives of the CU, Rectorate CU, Coll. C-9, 1921–1931, box No. 96, Statutes of the Seminar of Education.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 3<sup>rd</sup> March 1926, The Protocol on Normalisation of Departments (Prof. Weingarts's proposal for the systematisation of the departments of the Faculty of Arts CU).
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 28<sup>th</sup> February 1924, Part II. Missives, Point 11.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Otokar Chlup, box No. 73.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 6<sup>th</sup> May 1924, Part V. Reports, Point 47.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 6<sup>th</sup> May 1924, 27<sup>th</sup> October 1926, 2<sup>nd</sup> February 1927, 23<sup>rd</sup> March 1927.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Coll. A-1, 1921–1931, box No. 5, The Protocol on the Meeting of the Professor Assembly of the Faculty of Arts CU in Bratislava from 10<sup>th</sup> April 1926, II. Dean's Information, Point 3 and a copy of the letter.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Josef Hendrich, box No. 60.
- Archives of the CU, Faculty of Arts CU, Rectorate Coll., Personnel Department, reg. mark B II/2, personal file of prof. Josef Hendrich, box No. 73.
- Archives of the CU, A list of lectures at CU in Bratislava in academic years 1923/24–1925/26, AS CU, Bratislava.

# Pädagogik als akademisches Fach in Italien. Eine Skizze von den Ursprüngen bis zu den Sechziger Jahren.

Simonetta POLENGHI

---

## ARTICLE INFO

### *Article history:*

Received 15 March 2017  
Accepted 28 March 2017  
Available online 31  
August 2017

### *Keywords:*

Academic pedagogy;  
Italy; XIX-XX centuries;  
history of pedagogy

---

S. Polenghi  
Università Cattolica del  
Sacro Cuore • Largo A.  
Gemelli, 1 • 20123  
Milano • Italia •  
simonetta.polenghi@unic  
att.it

## ABSTRACT

---

*Pedagogy as Academic Subject in Italy. A sketch from the origins to the Sixties.*

The paper aims at providing a sketch of the development of academic pedagogy, showing the turning points of a two centuries story. The first chairs of Pedagogy were set up in Pavia and Padua in the Habsburg Kingdom of Lombardy and Venetia. After the Unification of Italy (1861), the chair of Pedagogy entered in the university, in the Faculty of Arts, always linked with Philosophy and in a minor academic position. Due to the political situation, Catholic educationalists remained out of the university, which hosted Positivistic professors. Kantism and Herbartianism were also present. At the beginning of the XXth century the Neo-Idealism of Croce and Gentile strongly opposed Herbartism and Positivism, winning the battle when Gentile became Minister of Education and issued his School Reform (1923). Progressiv education was carried out by Giuseppe Lombardo Radice, but he being antifascist, his influence was hindered. Nonetheless many elementary school teachers did apply his method.

After Fascism's fall, the end of the war and the birth of the new Italian democratic State, the situation changed. In the Fifties Catholic pedagogy gained a relevant position. Liberal criticism and Dewey's theory were supported by a group centred in Florence. The Communist Party, at the time very strong in Italy, also had a wide audience in the university.

---

Der vorliegende Beitrag hat es sich zum Ziel gesetzt, dem Leser einen Überblick über die Entwicklung des akademischen Faches der Pädagogik in Italien zu liefern, indem er die Meilensteine und Wendepunkte einer zweihundertjährigen Geschichte in den Blick nimmt. Die Darstellung geschieht dabei notwendigerweise schematisch, da bislang ein Werk fehlt, welches, ähnlich wie es die für Österreich von W. Brezinka (2000-2014) verfasste Arbeit tut, die Lehrstühle der Pädagogik und die Figur der Dozenten in Italien rekonstruiert. Es liegen zwar Untersuchungen zu einzelnen Hochschulen und zu einzelnen darunter insbesondere den berühmtesten Professoren vor, aber es fehlt ein alles umfassender Überblick. Für die Jahre 1987-2014 führt gegenwärtig Professor Roberto Sani von der Universität Macerata eine

Kartierung der pädagogischen Lehrstühle und der wissenschaftlichen Promotionen durch; seit kurzem arbeitet zudem Carlotta Frigerio von der Università Cattolica di Milano unter meiner Führung an ihrer Doktorarbeit, bei der sie eine Kartierung der pädagogischen Lehrstühle in Italien von den Ursprüngen bis zu den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vornimmt. durchlaufen hat.

Es besteht somit durchaus die Hoffnung, dass in Zukunft ein analytischeres und detaillierteres Bild erhältlich sein wird. Hier und an dieser Stelle wird unter den oben dargestellten Einschränkungen eine kurze Zusammenfassung entworfen, die es dennoch erlaubt, einige Entwicklungen darzustellen, welche das Fach durchlaufen hat.

### **1. Ursprünge der akademischen Pädagogik vor der Einheit Italiens: Pavia, Padua, Turin**

Die Grundlage der Pädagogik als akademisches Fach in Italien lässt sich auf Habsburgisches Recht zurückführen. Nach der Niederlage Napoleons wurde im Königreich Lombardien-Venetien an den von Österreich kontrollierten Schulen und Universitäten die 1805 von Franziskus II. erlassene *Politische Schulverfassung* angewandt. Als Folge daraus entstanden im Jahr 1817 Lehrstühle der Pädagogik an den Universitäten von Pavia und Padua, wobei sich das Studienprogramm auf zwei frei wählbare Wochenstunden beschränkte, die an den Philosophischen Lehrstuhl gebunden waren und deren Teilnahme lediglich für Studenten mit Stipendien verpflichtend war. Das von Wien vorgeschriebene Lehrbuch war das von Vincenz Milde verfasste *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, das zu diesem Zeitpunkt noch nicht in italienischer Übersetzung vorlag. Die Dozenten mussten demnach der deutschen Sprache mächtig sein, um das Werk Mildes lesen zu können. Erst 1827 wurde es auf Italienisch veröffentlicht. In Pavia benutzte denn auch der erste Dozent, der Priester und Barnabit Giovanni Battista Savioli, der theoretische und praktische Philosophie lehrte, seine eigenen Aufzeichnungen und folgte einer empiristischen Philosophie von John Locke und Priester Francesco Soave. Als Savioli im Jahr 1823 starb, wurde der Pädagogik-Kurs Cristiano Clehenz anvertraut, einem Dozenten für deutsche Sprache und Literatur. Da zu diesem Zeitpunkt kein anderer Österreicher an der Universität Pavia lehrte, war er möglicherweise auch die einzige Person, die in der Lage war, die pädagogischen Texte Vincenz Mildes zu verstehen (Chierichetti 2012, S. 91–95).

Die Reform des Studiengangs der Philosophie, die von der Österreichischen Regierung 1824 durchgeführt wurde, reduzierte den Kurs der Philosophie und Propädeutik für die Studenten anderer Fächer auf zwei Jahre und ordnete das Zusammenlegen der freien Lehrstühle mit den Pflicht-Lehrstühlen an. Der neue Studienplan legte fest, dass zum Lehrstuhl für Religionslehre auch die Lehre der Pädagogik hinzugefügt wurde und somit in den Aufgabenbereich des Lehrstuhlinhabers fiel. 1826 wurde der unbesetzte Lehrstuhl für Religionslehre und Pädagogik neu ausgeschrieben. Die Ausschreibung gewann Domenico Benvenuti, ein Priester aus Trient, der bis dahin an einem dortigen Lyzeum unterrichtet hatte und des Deutschen mächtig war. Tatsächlich war er der einzige, der die Fragen zur Pädagogik Mildes beantworten konnte. Benvenuti behielt den Lehrstuhl bis 1837 und unterrichtete

vorschriftsgemäß den mittlerweile übersetzten Milde. Auch sein Nachfolger unterrichtete das Lehrbuch Mildes (Chierichetti 2012, S. 95–112). Im Jahr 1851 wurde die Thun-Hohensteinsche Reform auch in Lombardo-Venetien angewendet, was dazu führte, dass 1852 die Religionslehre von der Pädagogik getrennt, welche in Allgemeine, Methodische und Didaktische Pädagogik umbenannt wurde (Mazohl-Wallnig, 1975). 1856 wurde dem Rechts- und Philosophiedozenten Alessandro Nova zur Vertretung der Lehrstuhl in Pavia anvertraut. Selbiger vernachlässigte Milde, um Kant und Herbart zu lehren. Am 15. November 1859 wurde Nova in Zusammenhang mit der Annexion der Lombardei durch Piemont durch Ruggero Bonghi ersetzt. Dieser war Professor für Theoretische Philosophie und ein verbannter neapolitanischer Liberaler (zudem Befürworter der Einheit Italiens) und zukünftiger Kultusminister. Obwohl Laie und Anhänger von Tocqueville und John Stuart Mill wurde Bonghi von den katholischen Liberalen wie Rosmini und Manzoni durchaus beeinflusst. Da er 1860 in das von Garibaldi befreite Neapel zurückkehrte und anschließend zum Abgeordneten in Piemont gewählt wurde, war sein Aufenthalt in Pavia allerdings nur von kurzer Dauer (Chierichetti 2012, S. 111–112). Nichtsdestotrotz lässt sich seine Ernennung als klares Zeichen der Abkehr Pavias von der österreichischen Pädagogik verstehen.

Die Nominierungen der Pädagogik-Dozenten an der Hochschule in Pavia im Zeitraum von 1817 bis 1859 zeigen somit deutlich, dass das Fach auch an dieser Hochschule noch keinesfalls als selbstständig angesehen wurde, da es anfangs mit der Philosophie verbunden, dann der Religionslehre beigeordnet und schließlich als freies Lehrfach erneut einem Dozenten für Philosophie anvertraut wurde. Tatsächlich wurde die Pädagogik noch nicht als eine wahrhaftige und ureigene Wissenschaft zur Vorbereitung der Lehrer angesehen, sondern als ein praktisches Handwerk, eine Erziehungstechnik oder vielmehr eine pädagogische Praxis verstanden, die frei von der notwendigen Wissenschaftlichkeit war, um die Würde einer akademischen Eigenständigkeit zu besitzen.

Analog dazu wurde der Lehrstuhl an der Universität in Padua Priestern anvertraut, die sich bis zum Jahr 1856 im Wesentlichen an die Ausführungen Mildes hielten. Auch in Padua wurde seit 1825 der Lehrstuhl für Philosophie mit der Religionslehre zusammengelegt, wobei diese Verbindung im Unterschied zu Pavia auch nach der Reform Thuns bestehen blieb (De Vivo 1983, S. 1-32).

Der dritte Lehrstuhl für Pädagogik entstand in Italien im Jahr 1845 und zwar in Turin, das im Königreich Sardinien lag. Er stand unter dem Einfluss Österreichs. Obwohl dieses Land als politischer Feind galt, wurde das österreichische Modell der Schule und der Lehrerausbildung – bereits von den piemontesischen Intellektuellen und Lehrern geliebt – zu dem Zeitpunkt vom Staat aufgegriffen, als der Herrscher Carlo Alberto im Jahr 1844 den Abt Ferrante Aporti einlud, einen Kurs zur Methodik zu halten. Aporti, Direktor einer Normal-Hauptschule (*Scuola Caponormale*) in Cremona, hatte seine Ausbildung in Wien am Frintaneum absolviert und in Italien die Kindergärten eingeführt. Als Mann von bemerkenswerter Kultur unterhielt er Beziehungen zu zahlreichen Intellektuellen, Philanthropen und italienischen Erziehern. Er war es schließlich auch, der die österreichische Methodik nach Turin brachte: ebenso wie in

Österreich wurde das per Gesetz vorgeschriebene Lehrwerk, mit dem sich die Lehrer des Königreiches Lombardo-Venetiens bilden sollten, das *Methodenbuch* von J. Peitl, einem Schüler Mildes. Der Band, der durch F. Cherubini, Direktor der Normal-Hauptschule in Mailand und Freund Aportis, auf Italienisch übersetzt worden war „und in der Monarchie in der Lehrerausbildung rasch verbreitet wurde“ (Kasperová 2015, S. 98), war letzterem gut bekannt, da er ihn, wie per Gesetz vorgeschrieben, in seiner Funktion als Direktor für die Ausbildung der angehenden Lehrer eingesetzt und darüber hinaus bereits in Wien die Gelegenheit hatte, sich den Ideen der österreichischen Pädagogik anzunähern. Die Normal-Hauptschulen (*Scuola Caponormale*) wurden im Königreich Lombardo-Venetien in 1818, mit der Anwendung der Politischen Schulverfassung von 1805, eingerichtet (Polenghi 2004, 2009).

Der Kurs hatte großen Erfolg: er erzielte nicht nur eine große öffentliche Zustimmung unter Laien ebenso wie unter Geistlichen, welche ihn zahlreich als Studenten oder Gasthörer besuchten, sondern erschien auch derart nützlich, dass er dauerhaft zu einem festen Bestandteil der Ausbildung wurde und in den folgenden Jahrzehnten auf diese Weise der *Scuola Magistrale*, einer Lehrerbildungsanstalt für Grundschullehrer, Leben einhauchte. Unter den Zuhörern Aportis fanden sich Pädagogen und Erzieher wie Giovanni Antonio Rayneri, Vincenzo Troya, Casimiro Danna und Domenico Berti, die Einfluss auf die Pädagogik und die Schule Piemonts und Italiens nahmen (Berti war von 1865–67 Kultusminister). Danna besetzte als Folge des von Aporti geleiteten Kurses den ersten Lehrstuhl für Pädagogik, der 1845 in Turin entstanden war. 1847 folgte ihm Rayneri, der ein Geistlicher war und sich sowohl von Rosmini als auch der Pädagogik Österreichs inspirieren ließ. Rayneri behielt diesen Lehrstuhl über 20 Jahre bis ins Jahr 1867 (Bianchini 2012, S. 174–177; Chiosso 2011, S. 210–216; Gozzolino 2007). Anschließend wurde er von Giuseppe Allievo, ebenfalls Anhänger Rosminis, übernommen, der ihn bis 1912 innehielt, als ihm schließlich der bedeutende Pädagoge und Neo-Kantianische Philosoph Giovanni Vidari folgte.

Die ersten drei Lehrstühle von Pavia, Padua und Turin standen somit unter starkem Einfluss der Pädagogik Mildes. Da sie im Königreich Lombardo-Venetiens nicht von dem Lehrwerk Mildes abweichen durften, entwickelten die Professoren keine ureigenen neuen Gedanken. Eine Ausnahme bildete hierbei der Turiner Rayneri, der die Freiheit hatte, verschiedene Strömungen innerhalb einer christlichen Pädagogik miteinander zu verbinden. (Gozzolino 2007).

## **2. Die ersten Jahrzehnte nach der Einheit: Der Positivismus setzt sich durch**

Mit der Einheit Italiens im Jahr 1861 erbt der neue Staat von den vorherigen Kleinstaaten insgesamt 19 Hochschulen. Durch die Annexion Venetiens und später Roms kamen im Jahr 1866 noch die Hochschulen von Padua und 1870 die von Rom hinzu. Dabei handelte es sich gemessen an der alphabetisierten Bevölkerung und den Finanzen des neuen Staates um eine stattliche Zahl, die sich noch durch vier weitere freie Universitäten im Zentrum Italiens

erhöhte. Die Fakultät für Literaturwissenschaften und Philosophie gab es nur an den großen Hochschulen in Bologna, Padua, Palermo, Pisa, Pavia, Turin, Neapel und Rom, sowie darüber hinaus in Mailand. Der Lehrstuhl für Pädagogik wurde nach und nach auch an diesen Hochschulen eingeführt, jedoch stets mit dem Lehrstuhl der Philosophie zusammengelegt, wodurch er eine akademisch untergeordnete Position erhielt (Cavallera 2003). Die Situation in Italien weist hierbei eine große Übereinstimmung mit den Ergebnissen auf, die Wolfgang Brezinka für die Lehrstühle des Habsburgischen Reiches nachgezeichnet hat (Brezinka 2000–2014).

Mit Ausnahme der Hochschulen von Pavia, Turin und Padua handelte es sich demnach zwar um eine neue wissenschaftliche Disziplin, die aber mit der Philosophie verbunden wurde. Die Lehrstühle für Philosophie waren zudem in der Hand von Eklektikern, wie Ruggero Bonghi, oder von Positivisten. Bis auf die Hochschule in Pisa wurde im akademischen Bereich der Idealismus schon nach kurzer Zeit durch den Positivismus abgelöst, der in den Fakultäten der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Medizin ebenso wie in den literaturwissenschaftlichen Fakultäten die Übermacht gewann. Die Philosophie mit christlichem Ursprung, welche die ersten Lehrstühle gekennzeichnet hat, trat auf Grund der politischen Situation des Landes in den Hintergrund. Die Einheit Italiens und die Inbesitznahme Roms waren gegen den Willen des Papstes geschehen. Besonders in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts lehnten sich die liberalen Regierungen gegen die Kirche auf, welche wiederum die Legitimität des neuen Staates nicht anerkannte. Die katholischen Schulen wurden denn auch juristisch von Seiten des Staates nicht anerkannt. Unnachgiebige Katholiken, welche das päpstliche Verbot respektierten, nicht an politischen Wahlen teilzunehmen, lehnten das italienische Schul- und Universitätssystem ab (Palomba 2008).

Die positivistische Kultur erhielt eine immer größere Zustimmung, verschiedene Minister waren Freimaurer. Mit der bereits erwähnten Ausnahme von G. Allievo in Turin (und später von G. Benzoni, sogar Anhänger Rosminis, der zuerst in Palermo und dann seit 1892 in Genua Dozent für Philosophie und im neuen Jahrhundert auch für Pädagogik war) wendeten sich die italienischen Philosophen Hegel (insbesondere in Neapel direkt nach der Einheit) und Kant (mit Felice Tocco in Florenz) und in steigender Zahl Comte, Stuart Mill und Spencer zu (Tisato 1976a, b; Cavallera 2003). Andrea Angiulli, der seit 1876 Ordinarius für Pädagogik in Neapel war und dort auch Philosophie lehrte, wurde zu einem der wichtigsten Pädagogen Italiens. Er hatte seine Ausbildung in Deutschland, Frankreich und England beendet und der hegelianischen Schule in Neapel, von der er ursprünglich abstammte, den Rücken gekehrt (Mandolfo 1966).

Der wohl bekannteste Fall jedoch ist der des Roberto Ardigò, größter Vertreter des Positivismus in Italien. Der vormals Geistliche und Dozent für Philosophie am Lyzeum in Mantua, wurde auf Grund seiner philosophischen Ideen 1869 *a divinis suspendiert*, legte 1871 als Atheist das Priestergewand ab und wurde schließlich exkommuniziert. Er stimmte dem Positivismus und Darwinismus zu. 1881 setzte der berühmte Arzt und damalige Kultusminister Guido Baccelli Ardigò allein auf Grund dessen Ruhmes und, wie das Gesetz in besonderen Ausnahmefällen erlaubte, ohne vorherige Stellenausschreibung auf den

Lehrstuhl für Geschichte und Philosophie in Padua, wo er später auch Pädagogik lehrte, die zu diesem Zeitpunkt noch der Psychologie angegliedert war (Pironi 2000). Von 1881 bis 1915 unterrichtete auch eine weitere herausragende Figur Francesco Saverio De Dominicis, Anhänger von Darwin, Comte und Spencer (Tisato 1976, S. 849-906). Neben ihm lehrte Luigi Credaro, der seinen Hochschulabschluss der Philosophie in Pavia erlangt und sich als Anhänger Herbarts in Leipzig spezialisiert hatte, seit 1889 Geschichte der Philosophie und seit 1891 Didaktik, bevor er auf den Lehrstuhl der Pädagogik an die Universität Rom wechselte, den er bis 1934 innehielt. Credaro prägte die Welt der Pädagogik und Schule nachhaltig (Volpicelli 2003, S. 208-221). Unermüdlich damit beschäftigt, die Arbeitsbedingungen der Lehrer und ihrer Ausbildung zu verbessern, gründete er 1901 die erste nationale Vereinigung für Lehrer, den Nationalen Bund der Lehrer (*Unione Magistrale nazionale*), welche die bereits existierenden lokalen Gruppen zusammenführte (Barausse 2002). 1908 publizierte er erstmalig die *Rivista Pedagogica*, eine der wichtigsten italienischen Zeitschriften für Pädagogik, und leitete sie bis hin zu seinem Tod im Jahr 1939 (D’Arcangeli 2000, D’Arcangeli & Messa 2009). Er regte darüber hinaus wichtige Maßnahmen an, darunter die Gründung des ersten universitären Kurses zur Verbesserung der Lehrerbildung (die sogenannte *Scuola pedagogica*). Als Minister für Kultur und Unterricht verabschiedete er 1911 das Gesetz, das dem Staat die Kontrolle der Grundschule übertrug, indem er den Stadtverwaltungen die Last der Lehrgelöhler abnahm und damit die finanzielle Situation insbesondere der ärmeren Gemeinden verbesserte (D’Arcangeli 2004).

### 3. Neo-Idealismus und Faschismus

Eine der Errungenschaften Credaros war es, die akademische Pädagogik auf die Probleme der Schule auszurichten und das sowohl in Bezug auf die Didaktik als auch die Lebensbedingungen der Lehrer. Die Methodologie des sogenannten „Anschauungsunterrichts“ war weit verbreitet (Ferrari, Morandi, Platè 2011). Trotz der gemachten Fortschritte waren viele Lehrbücher auf dem Stand des 19. Jahrhunderts, die Didaktik war starr und streng und ließ dem Erfindungsreichtum der Kinder kaum Platz. Die Lehre war noch immer sehr mnemonisch und das nicht nur in der Grundschule, sondern auch an den Lyzeen. Dies geschah zu einem Zeitpunkt, an dem sich in Italien und Europa die Stimmen zu Gunsten einer aktiven Didaktik mehrten, welche das Kind ins Zentrum ihrer Bemühungen stellte. Die Ideen der Reformpädagogik, wie zum Beispiel Montessoris, setzten sich jedoch nicht auf dem akademischen Gebiet durch. Die Debatte war vielmehr philosophisch als pädagogisch geprägt. So waren es nun auch die intellektuellen Neo-Idealisten, die sich um Benedetto Croce und den jungen Giovanni Gentile scharrten und unter philosophischen und pädagogischen Gesichtspunkten gegen den Positivismus und Herbartismus kämpften. Croce, der außerhalb der akademischen Welt tätig war und sich somit große Freiheiten gönnen konnte, sammelte die allerbeste Intelligenz der jungen Intellektuellen

um sich, die des materialistischen Darwinismus und der didaktischen Kälte des Herbartismus überdrüssig waren (Sasso 1994).

Gentile, Privatdozent für Philosophie und Pädagogik, begann seine akademische Karriere 1906 in Palermo, folgte 1914 dem Ruf an die Universität in Pisa, wo er auch seinen Hochschulabschluss ablegte, und erhielt 1917 den Lehrstuhl in Rom. Als Professor für Philosophie interessierte er sich für die Pädagogik ebenso wie für die Schule. Croce und Gentile betrachteten die Pädagogik als Teil der Philosophie und nicht als eine eigenständige Wissenschaft. Extrem kritisch gegenüber Credaro und dem Positivismus stellte sich Gentile einer Erziehung entgegen, die ehrfürchtig gegenüber der geistigen Dimension war, in deren Bereich auch die Religion fiel, die allerdings als "minderwertige Philosophie" betrachtet wurde (Spadafora 1997; Turi 2006).

Die tatsächliche Erneuerung der Pädagogik ist mit zwei Freunden und Mitarbeitern Gentiles verbunden, die ihren Hochschulabschluss ebenfalls in Pisa gemacht hatten, wo sich die hegelianische Tradition erhalten hatte: Giuseppe Lombardo-Radice und Ernesto Codignola, der ein direkter Schüler Gentiles war. Lombardo-Radice war ehemaliger Lehrer am Lyzeum und Dozent für Pädagogik an der Normalschule (*Scuola Normale*), die höhere Schule für die Ausbildung der angehenden Lehrer, die nach der Einheit in Italien eingerichtet wurde und schon mit dem piemontesischen Casati Gesetz in 1859 die österreichischen Normal-Hauptschulen ersetzte. Lombardo-Radice wurde 1911 Professor für Pädagogik an der Universität seiner Geburtsstadt Catania und war seit 1924 in Rom am *Istituto Superiore di Magistero*, einer pädagogischen Hochschule, tätig (die 1935 in die *Facoltà di Magistero* - Fakultät für Lehrtätigkeit - umbenannt wurde). Lombardo-Radice, der in der ersten Hälfte des Jahrhunderts als bester Pädagoge Italiens angesehen wurde, gründete eine neo-idealistische Anthropologie mit einer Reformpädagogik, die der Spontaneität des Kindes, seiner künstlerischen und geistigen Dimension, seiner Psychologie und der dynamischen, unbeschwerten und lebendigen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler Raum ließ. Sowohl Lombardo Radice als auch Codignola, der seit 1918 Pädagogik in Florenz lehrte, arbeiteten in engem Kontakt mit den Lehrern und der Welt der Schule (Cives 1970; Bertin 1989, S. 14-46; Cambi 2010). Codignola widmete sich insbesondere den Problemen der Lehrer an den Sekundarschulen (Tassinari, Ragazzini 2003).

Als Gentile in der ersten Regierung Mussolinis Minister wurde, wirkten Codignola und Lombardo Radice an der Ausarbeitung seiner Schulreform des Jahres 1923 mit (Ostenc 1980; Charnitzky 1994, S. 73-154). 1923 wurde Codignola zum Professor der Pädagogik an der Universität Messina ernannt, jedoch sofort ans *Istituto Superiore di Magistero*, der pädagogischen Hochschule für höhere Lehrämter, in Florenz versetzt, an der er bis 1955 unterrichtete (Di Bello 2004). Das Institut war ursprünglich nur Frauen zugänglich und zielte darauf ab, Lehrer der Normalschulen auszubilden. Seit 1923 stand es auch Männern offen. Es war der einzige Weg für die Absolventen der Normalschulen, eine Universität zu besuchen und Lehrer einer unteren Mittelschule oder Direktor und Inspekteur einer Grundschule zu werden. 1935 erhielt die Pädagogische Hochschule für höhere Lehrämter den Rang einer

Fakultät für Lehrtätigkeit (die 1995 zur aktuellen Fakultät für Bildungswissenschaften wurde). Polenghi 2012, S. 144, 148).

Auf Grund der kulturell hegemonialen Position, die er während des zwanzigjährigen faschistischen Regimes ausübte, hinterließ Gentile ein weitreichendes Erbe innerhalb der italienischen Kultur, und zwar trotz der vielen Gegner, die er unter den Faschisten und Katholiken hatte (Tarquini 2009). Er formte nicht nur eine Generation von Gelehrten, sondern durch seine kulturellen Unternehmungen von enormer Tragweite zog er auch nicht-idealistische Intellektuelle an; erwähnt sei zum Beispiel die Förderung der *Enciclopedia Italiana*, bei der Gentile wissenschaftlicher Leiter war (Romano 1984; Turi 1980;).

Nichtdestotrotz gab es in der Zeit des Faschismus unter der Oberfläche einer anscheinend kulturellen Gleichartigkeit durchaus pädagogisch zuweilen extrem unterschiedliche Positionen. 1921 wurde in Mailand die Katholische Universität (*Università Cattolica*) gegründet, die als private Hochschule anerkannt und den staatlichen Hochschulen Gentiles gleichgestellt wurde. Die *Università Cattolica* war das Zentrum der neo-thomistischen Philosophie (nach Thomas Aquinas), die sich dem Positivismus ebenso wie dem Neo-Idealismus entgegenstellte. Professor für Pädagogik war seit 1924 Mario Casotti, ein ehemaliger Schüler Gentiles, der bereits Dozent in Turin war und nach seiner religiösen Konversion Anhänger Thomas von Aquinas wurde (Bertin 1989, S. 49-84). Um Casotti bildete sich eine Gruppe von Pädagogen, welche die Tradition der katholischen italienischen Pädagogik vom Beginn des 19. Jahrhunderts wieder aufnahm (Lambruschini, Capponi, Rosmini, Tommaseo, don Bosco) und die engen Kontakt mit der Grundschule und den Lehrern entwickelt hatte.

Lombardo Radice lehnte den Faschismus bereits seit 1924 ab, distanzierte sich nach und nach vom Neo-Idealismus und näherte sich immer mehr der Reformpädagogik an. Codignola, dessen Frau Jüdin war, ließ 1938 als Folge der Rassengesetze vom Faschismus ab. Giovanni Calò, der seit 1911 Professor für Pädagogik in Florenz und Leiter des nationalen Museums für Didaktik war, war kein Neo-Idealist und näherte sich schrittweise einem christlichen Humanismus und der Reformpädagogik an (Scaglia 2013). Ein anderer Schüler Gentiles, Luigi Volpicelli, der von seiner Jugend an dem Faschismus zugestimmt hatte, rühmte sich seiner guten Kenntnis der Reformpädagogik (Dewey, Decroly, Kerschensteiner, Ferrière). Beim Tod von Lombardo Radice im Jahr 1939 übernahm er den Lehrstuhl in Rom und arbeitete noch im gleichen Jahr mit dem Minister G. Bottai an der Ausarbeitung der *Carta della Scuola* (Schulkarte) zusammen (Zizioli, 2009).

Insgesamt gesehen war die Pädagogik in der Zeit des Faschismus an der Fakultät für Literaturwissenschaften und Philosophie und der Fakultät für Lehrtätigkeit untergebracht. Die Pädagogik war wichtig für die Ausbildung der Lehrer und der Pädagogik-Dozenten an den Normalschulen, bekleidete aber weiterhin eine untergeordnete Position gegenüber der Philosophie, die aufgrund des idealistischen Verständnisses letztlich dominierend blieb.

#### 4. Die akademische Pädagogik im demokratischen Italien

Die Geburt der Republik Italien im Jahr 1946 öffnete die Tür zu einer neuen kulturellen Zeit, die durch den nationalen und internationalen politischen Kontext beeinflusst war. Die Nachkriegsjahre des Zweiten Weltkrieges kennzeichneten sich durch die Opposition der Partei der Katholiken der *Democrazia Cristiana* (Christliche Demokratie – DC) und des *Partito comunista* (der Partei der italienischen Kommunisten – PCI). Die DC regierte mit Unterstützung von kleineren moderaten Parteien des Zentrums bis ins Jahr 1963 als die *Partito Socialista* (die Sozialistische Partei Italiens – PSI) in die Regierung eintrat und damit eine Zeit der Mitte-Links-Regierungen einläutete (Ginsborg 1989/1990/2003). Das Amt des Kultusministers erhielt dabei jedoch stets quasi zur Abfindung ein Mann des DC.

Es begann umgehend eine große Debatte über die Schule, die noch immer durch die Reform Gentiles und den ihr folgenden faschistischen Anordnungen reguliert war. Erst 1962 gelang es, die einheitliche Mittelschule durchzusetzen, welche den Ausbildungsweg im Anschluss an die fünfjährige Grundschule für weitere drei Jahre vereinheitlichte und somit die Wahl, welche Sekundarschule ein Schüler besuchen sollte, auf das Alter von 14 Jahren verschob. Es handelte sich dabei um eine demokratische Reform, bei deren vorheriger Debatte alle Universitätsprofessoren der Pädagogik involviert waren (Pazzaglia 2001; Sani 2006; Oliviero 2007; Palomba 2008).

Mit der Demokratie ging die Ernennung von neuen Professoren einher, antifaschistische Dozenten, die emigriert waren, konnten in das Land zurückkommen. Allerdings kam es zu keinen politischen Säuberungen (Volpicelli wurde zuerst vom Lehrstuhl entfernt, dann jedoch wieder eingesetzt). Trotz der erklärten Ablehnung gegenüber dem Idealismus übte die Kultur des Neo-Idealismus tatsächlich einen lang andauernden Einfluss aus, was in der Tatsache begründet lag, dass der Großteil der Intellektuellen ihre Ausbildung zu Zeiten der Bildungspolitik Gentiles und Croces erhalten hatte; man denke nur an Casotti in Mailand, Codignola in Florenz, Volpicelli in Rom und Gino Ferretti in Palermo. Bis hin zu den 70er Jahren stand die pädagogische Debatte unter dem Einfluss Gentiles (Mencarelli 1986, Band. 1). Pädagogik wurde dabei weiterhin als ein Bestand an Wissen angesehen, das auf engste Weise an die Philosophie gebunden war. Die Geschichte der Pädagogik und der didaktischen Methodologien waren verbunden mit der allgemeinen Pädagogik.

Durch die Presse- und Gedankenfreiheit konnten sich klare und unterschiedliche Positionen innerhalb der akademischen Pädagogik etablieren:

Darunter gab es einen Flügel der Laizisten, der von Codignola angeführt wurde und die Reformpädagogik befürwortete. Gemeinsam mit dem jüdischen Lamberto Borghi, der John Dewey und William H. Kilpatrick in den USA getroffen hatte, verbreitete Codignola, der Freundschaft mit Carleton Washburne geschlossen hatte, die Pädagogik von Dewey in Italien. Borghi hatte 1952 den Lehrstuhl in Palermo inne und ersetzte 1955 Codignola in Florenz, das zu einem der wichtigsten Zentren der Pädagogik der Laizisten wurde (Cambi, 1982; Tassinari, Ragazzini 2003; Bertin 1989, S. 87-112). Aldo Visalberghi, der sein Studium wie Borghi in Pisa abgeschlossen hatte (mit einer Arbeit zu B. Croce), gewann ein Fulbright-Stipendium und lernte währenddessen in den USA in den Jahren 1952/1953 Washburne und Kilpatrick

kennen. Als Professor in Turin, Mailand und Rom verbreitete auch er im Zeitraum von 1962 bis 1989 die Gedanken Deweys ebenso wie die zur empirischen Forschung und zum Thema der Bewertung.

Die katholisch ausgerichtete Pädagogik, bis dahin in der Minderheit, gewann durch die Republik ein größeres Gewicht. Als bedeutendste Zentren des pädagogischen Personalismus etablierten sich die Katholische Universität Mailand (welche sich unter Casotti und später Aldo Agazzi an Maritain, Mounier, Foerster, Devaud, Hessen orientierte) und die Universität Padua (mit Giuseppe Flores d'Arcais, der seine Ausbildung in Deutschland absolviert hatte und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik kannte, und Luigi Stefanini, Dozent für Philosophie und Pädagogik). Hinzugefügt werden müssen die Salesianer der Päpstlichen Universität, die ihre Aufmerksamkeit der empirischen Pädagogik schenkten, sowie Dewey-Forscher wie Gino Corallo und verschiedene andere süditalienische Dozenten, darunter Giuseppe Catalfamo in Messina und Gaetano Santomauro in Bari (Chiosso 2001, S. 167–236).

Die kommunistische Pädagogik, die eng mit der Partei (PCI) verbunden war und die Pädagogik der Sowjetunion zum Vorbild hat, nahm schrittweise die Thesen von Antonio Gramsci auf, dessen im Gefängnis verfasste und bislang unveröffentlichte Schriften von 1948 an publiziert wurden. Die Polemiken gegen die christliche Pädagogik, aber auch gegen Dewey, der beschuldigt wurde, dem amerikanischen Kapitalismus zu dienen, fielen extrem hart aus (Pruneri 1999). Vertreter dieser Strömung waren Universitätsprofessoren wie der Mathematiker Lucio Lombardo Radice (Sohn des Giuseppe Lombardo Radice) oder der Lateiner Concetto Marchesi, aber zumindest anfangs keine Pädagogik-Professoren, die erst später in der akademischen Welt in Erscheinung traten: Dina Bertoni Jovine, Schülerin von Giuseppe Lombardo Radice, besetzte erst 1967 den Lehrstuhl in Catania; im gleichen Jahr wurde Mario Alighiero Manacorda, der seinen Hochschulabschluss der Literaturwissenschaften in Pisa erworben und sich anschließend in Deutschland spezialisiert hatte, zum festangestellten Professor ernannt und war daraufhin an verschiedenen italienischen Hochschulen – zuletzt in Rom – tätig (Semeraro 1979). Als führende Vertreter der kommunistischen Pädagogik und Mitglieder des PCI waren beide seit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg mit bedeutenden Veröffentlichungen und einem ergiebigen publizistischen und politischen Werk beschäftigt.

Zusätzlich gab es noch diejenigen Pädagogen, die sich mit keiner der drei dargestellten Positionen identifizierten, die von Calò, schon nah an der christlichen Pädagogik, bis hin zu Volpicelli reichten, welcher dem Pragmatismus von Dewey die Wertepädagogik entgegensetzte, indem er Spranger, Litt und Hessen überarbeitete (Zizioli 2009). Wenn auch in ihrem Inneren in unterschiedliche anthropologische und politische Positionen getrennt, die mit zuweilen erbitterten Debatten und Streitereien ausgetragen wurden, hatte die akademische Pädagogik in Italien gleichwohl ein gemeinsames Merkmal, und zwar das soziale Anliegen, den Kampf gegen den Analphabetismus zu führen und sich für die Erwachsenenbildung, die Erneuerung der Schuldidaktik sowie für mehr Demokratie an den Schulen einzusetzen (Fornaca 1982).

1968 wurde schließlich der staatliche Kindergarten eingeführt, was einen weiteren Schritt hin zur Demokratisierung des Schulsystems und einer unentgeltlichen Ausbildung auch vor der Grundschule darstellte. Die Kultusminister, die stets aus der christlichen Partei DC kamen, erhielten dabei oftmals die Unterstützung von katholischen Pädagogen, die in ihrer Funktion als Experten mitwirkten.

### **Schlussbetrachtung**

Ein komplettes und analytisches Bild der Entwicklung der akademischen Pädagogik in Italien bleibt weiterhin ein Forschungsdesiderat. Der hier skizzierte allgemeine Überblick erlaubt jedoch, einige Merkmale hervorzuheben. Die anfangs marginale Rolle der akademischen Pädagogik, stets mit der Philosophie verbunden, sollte sich dank des politisch-sozialen Einsatzes der Professoren in den ersten Jahrzehnten der Italienischen Republik verbessern. Der zu Beginn existierende christliche Einfluss ging nach der Einheit Italiens stark zurück, auf eine Weise, die nicht mit der Empfindung der Bevölkerung übereinstimmte, die insbesondere in den ländlichen Gegenden stark an den Katholizismus gebunden war. Nur durch die Geburt der Republik konnte sich die christliche Pädagogik wieder behaupten, indem sie zwar die Tradition erneut aufgriff, sich aber gegenüber der zeitgenössischen Debatte öffnete.

Die seit ehemals existierende Verbindung mit der Philosophie hatte sich in den Jahren der neo-idealistischen Dominanz weiter ausgeprägt. Die Pädagogik hatte es schwer, als eigenständige Wissenschaft wahrgenommen zu werden. Zudem kamen viele der Universitätsprofessoren selbst von den philosophischen Studien. Die starke Beziehung zur Philosophie hat denn auch konstant die Aufmerksamkeit auf anthropologische und moralische Fragen gerichtet, selbst wenn sie unterschiedlich ausgelegt wurden: entweder mit einer Öffnung zur Metaphysik oder mit einer naturalistischen Deutung. Des weiteren durchlief ein Dozent für Pädagogik unter einem wie bereits erwähnten lang andauernden neo-idealistischen Gesichtspunkt eine überaus umfangreiche Ausbildung, die ihm erlaubte nicht nur allgemeine und soziale Pädagogik, sondern auch Geschichte der Pädagogik, Didaktik und experimentelle Pädagogik zu lehren.

In den darauffolgenden Jahrzehnten hat sich die Anzahl der Lehrstühle für Pädagogik vermehrt und ihre Forschungsfelder haben sich differenziert. Die Spezialisierung innerhalb der unterschiedlichen Bereiche hat zu einer Vertiefung der Kenntnisse geführt, brachte aber auch die Abwendung vom traditionell einheitlichen Blick.

### **Bibliografie:**

BARAUSSE, A. *L'Unione magistrale nazionale: dalle origini al fascismo, 1901–1925*. Brescia: La Scuola, 2002. ISBN 88-350-1363-1.

BERTIN, G. M. *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive: Giuseppe Lombardo Radice, Mario Casotti, Lamberto Borghi, Riccardo Bauer*. Milano: Mursia, 1989.

- BIANCHINI, P. La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabauda. In POLENGHI, S. (Hrsg.). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773–1918)*. Torino: SEI, 2012, S. 149-178. ISBN 978-88-05-07299-6.
- CAMBI, F. *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861–1920): dal positivismo al nazionalismo*. Milano: Unicopli, 2010. ISBN 978-88-400-1406-7.
- CAMBI, F. *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta, 1950-1975*. Napoli: Liguori, 1982. ISBN 88-207-1075-7
- CAVALLERA, H. H. I docenti di Pedagogia della Scuole pedagogiche. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 2003, 10, pp. 11–36. ISBN 88-350-1561-8.
- CHIERICHETTI, V. Le nomine dei docenti di pedagogia nell'Ateneo pavese. In POLENGHI, Simonetta (Hrsg.), 2012, S. 91–112. ISBN 978-88-05-07299-6.
- CHIOSSO, G. *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola, 2001. ISBN 88-350-9949-8.
- CHIOSSO, G. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI, 2011. ISBN 978-88-05-07235-4.
- CIVES, G. *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1970. [BNI] 71R2341.
- D'ARCANGELI, M. A. *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica (1908–1939)*. Roma: Tipolitografia Pioda, 2000.
- D'ARCANGELI, M. A. *L'impegno necessario: filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro, 1860-1914*. Roma: Anicia, 2004. ISBN 88-7346-268-5.
- D'ARCANGELI, M. A. – MESSA, F. *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica: atti del Convegno, Sondrio, 21-22 settembre 2007*. Sondrio: Bettini, 2009.
- DE VIVO, F. *L'insegnamento della pedagogia nell'Università di Padova durante il XIX secolo*. Trieste: Edizioni Lint, 1983.
- DI BELLO, G. *Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*. In *L'Università degli Studi di Firenze 1924-2004*, v. II. Firenze: Olschki, 2004, S. 545-615. ISBN 88-8453-289-2 (online).
- FERRARI, M. – MORANDI, M – PLATÉ, E. *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Azzano San Paolo: Junior, 2011. ISBN 978-88-8434-694-0.
- FORNACA, R. *La pedagogia italiana contemporanea*. Firenze: Sansoni, 1982. [BNI] 841591.
- GOZZOLINO G. *L'abate ribelle. Antonio Rayneri ed il movimento metodico*. Torino: Stampatori, 2007. ISBN 88-7763-612-2.
- KASPEROVÁ, D. Metoda. In KASPER, T. – PÁNKOVÁ, M. (Hrsg.). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: Academia, S. 86-100. ISBN 978-80-200-2473-2.
- MANDOLFO, S. *I positivisti italiani: Angiulli, Gabelli, Ardigò*. Padova: CEDAM, 1966. [BNI] 663095.

- MAZOHL-WALLNIG, B. Die Österreichische Unterrichtsreform in Lombardo-Venetien 1848-1854. In *Römische Historische Mitteilungen*, 1975, 17, S. 104-138. ISBN 978-3-7001-0131-4.
- MENCARELLI, M. *Il discorso pedagogico in Italia, 1945-1985. Problemi e termini del dibattito*. Città di Castello: Tibergraph, 1986, Bd.1.
- MILDE, V. E. *Trattato di educazione generale: adattato all'uso di pubbliche lezioni*. Milano: IRS, 1827.
- OLIVIERO, S. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro editoriale toscano, 2007. ISBN 88-7957-259-8.
- PALOMBA, D. Education and State Formation in Italy. In COWEN, R. – KAZAMIAS, A. M. (Hrsg.). *International Handbook of Comparative Education*. Berlin: Springer, 2008, S. 195-216. ISBN 978-1-4020-6402-9 (hardcover)/ISBN 978-1-4020-6403-6 (ebook).
- PAZZAGLIA, L. La politica scolastica del Centro-sinistra. In PAZZAGLIA, L. – SANI, R. (Hrsg.). *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*. Brescia: La Scuola, 2001, S. 481-495. ISBN 88-350-9930-7.
- PIRONI, T. *Roberto Ardigò, il positivismo e l'identità pedagogica del nuovo stato unitario*. Bologna: CLUEB, 2000. ISBN 88-491-1686-1.
- POLENGHI, S. La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F.Cheloni dei testi di J.Peitl (1820-21) in AA.VV., *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni -Secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi*. Milano: Vita e Pensiero, 2004, S.153-173. ISBN 88-343-1052-7
- POLENGHI, S. Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia. In BECCHI, E. – FERRARI, M. (Hrsg.). *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano: Franco Angeli, 2009, S. 398-418. ISBN 978-88-568-0643-4.
- POLENGHI, S. Die Lehrerbildung in Italien. In SKIERA, E. – NÉMETH, A. (Hrsg.). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*, hrsg von Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2012, S. 139-155
- PRUNERI, F. *La politica scolastica del partito comunista italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola, 1999. ISBN 88-350-9712-6.
- ROMANO, S. *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*. Milano: Bompiani 1984.
- SANI, R. Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War. In *History of Education & Children's Literature*, 2006, I, 2, S. 37-54. [DOI 10.1400/58062](https://doi.org/10.1400/58062).
- SASSO, G. *Filosofia e idealismo*. Bd.1, *Benedetto Croce*. Napoli: Bibliopolis, 1994. ISBN 88-7088-368-X
- SCAGLIA, E. *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*. Brescia: La Scuola, 2013. ISBN 978-88-350-3520-6.
- SEMERARO, A. *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*. Manduria: Lacaita, 1979. [BNI] 795019. ISBN 978-88-15-12817-1.
- SPADAFORA, G. (Hrsg.). *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*. Roma: Armando, 1997. ISBN 88-7144-648-8.

- TARQUINI, A. *Il Gentile dei fascisti: gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*. Bologna: Il Mulino, 2009., 2003. ISBN 88-430-2788-3.
- TASSINARI, G. RAGAZZINI Dario (Hrsg). *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*. Roma: Carocci, 2003. ISBN 88-430-2788-3
- TISATO, R. *Studi sul positivismo pedagogico in Italia*. Padova: RADAR, 1967. [BNI] 682501
- TISATO, R. (Hrsg). *Positivismo pedagogico italiano*. Bd.1, *Angiulli, Siciliani, Ardigo, Fornelli, De Dominicis*. Torino: Unione tipografico-editrice torinese, 1976. [BNI] 78329
- TURI, Gabriele. *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*. Bologna: Il Mulino 1980. [BNI] 81-11158
- TURI, G. *Giovanni Gentile: una biografia*. Torino: UTET, 2006. ISBN 88-02-07106-3.
- VOLPICELLI, I. *Herbart e i suoi epigoni: genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*. Torino: UTET, 2003. ISBN 88-7750-817-5.
- ZIZIOLI, E. *Luigi Volpicelli. Un idealista "fuori dalle formule"*. Roma: Anicia, 2009. ISBN 978-88-7346-537-9.

## Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects.

Albena CHAVDAROVA

---

### ARTICLE INFO

---

#### *Article history:*

Received 6 March 2017

Accepted 24 March 2017

Available online 31

August 2017

---

#### *Keywords:*

pedagogy, degree  
program, period of  
development

---

A. Chavdarova  
Sofia University St.  
Kliment Ohridski • 15  
Tsar Osvooboditel Blvd. •  
1504 Sofia • Bulgaria •  
chavdarova@fp.uni-  
sofia.bg

---

### ABSTRACT

---

#### *Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects*

Pedagogy as a university course, a science and a university degree program has been constantly and invariably present in the history of Sofia University. The first stage began with the lecture courses in pedagogic disciplines read to the students with the opening of the Higher Pedagogic Course. The second stage in the development of Pedagogy as a degree program began in 1923 when it was separated as an autonomous direction. The third stage in the development of Pedagogy took place in the years between 1944 and 1989 when the degree program continued its autonomous existence but laden with ideological content and political functions. The democratic changes in 1989 marked the next new stage in the development and establishment of the degree program which preserved its existence as one of the traditional specialties in the University.

---

### Introduction

The idea for the creation of a Higher Education Institution in Bulgaria originated immediately after the Liberation from Ottoman rule (1878) but became a reality 10 years later when on 1<sup>st</sup> October 1888 the Higher Pedagogical Course was opened. Its main purpose was to train secondary- and high-school teachers while the founding fathers' ambition among whom was Ivan Shishmanov (1862–1928), too, an eminent scientist, an erudite professor and a Minister of Education, was for the school to develop and “reach its role models”, i.e. “become something similar to the Vienna Paedagogium or the French *école normales supérieures*” (Shishmanov 1892, p. 236). Very soon this preliminary laid-down aim transcended its narrow boundaries and several months later the Higher Pedagogic Course transformed into a Higher Education Institution (1889) and then by means of a law into a University (1904).

Pedagogy as a university course, a science and a degree program has been constantly and invariably present in the history of Sofia University.

The first stage began with the lecture courses in pedagogic disciplines read to the students with the opening of the Higher Pedagogic Course. In 1894 with the adoption of a new curriculum they were included within the separate Philosophy and Pedagogy Lecture Cycle which was a step forward for the opening of a new degree program that became possible with the adoption of the Law for the University in 1904 (Zakon za Universiteta, 1904).

The second stage in the development of Pedagogy as a degree program began in 1923 when it was separated as an autonomous direction. This provided the opportunity not only for the training of specialists for the different educational institutions but also for the development of the pedagogic science on a higher, academic level. Thus, the University was legitimately recognized as a natural academic centre where not only teacher training was conducted but also the theoretical foundations of pedagogic knowledge were created.

The third stage in the development of Pedagogy took place in the years between 1944 and 1989 when the degree program continued its autonomous existence but laden with ideological content and political functions.

The democratic changes in 1989 marked the next new stage in the development and establishment of the degree program which preserved its existence as one of the traditional specialties in the University.

### **1. Origin and development of the integrated degree program “Philosophy and Pedagogy”.**

The 1894 law by which the Higher Pedagogical Course was transformed into a Higher Education Institution as well as the Regulation for its application (1896) marked the beginning of the integrated degree program “Philosophy and Pedagogy” (Zakon za vissheto uchiliste, 1894).

The “Higher Education Act” was approved and along with it the new curriculum of the History and Philology Faculty. The study disciplines taught at that faculty were divided in a new way – forming three different groups in accordance with the subjects taught at the secondary school which the respective teachers had to be trained in:

Group I – History and Geography

Group II – Slavonic Philology and Literature

Group III – Philosophy and Pedagogy

Despite the name of the group – „Philosophy and Pedagogy”, which presupposed an equal standing between the two directions, in terms of content this did not apply (Zakon za vissheto uchiliste, 1894). Among the offered lecture courses the philosophic ones predominated (Psychology, Logic, Ethics, Aesthetics, History of Philosophy, etc.) whereas Pedagogy was represented only by a single same-name course.

In 1897 the first two students graduated from the Philosophy and Pedagogy group of disciplines, in the next 1898 they were two again, while in 1899 their number was already 28. Two of them were women who were among the first three to complete their university

education at a Bulgarian university (Almanah na zavarshilite v SU "Kliment Ochridski" (1888–1988)).

By the adoption of the Law for the University (1904) yet another change took place in terms of structure and content, the first faculties and departments were formed and new university specialties were opened. The "Philosophy and Pedagogy" degree program was one of them and it functioned within the History and Philology Faculty. The lecturers were included in the academic staff of three departments: the Philosophy, the History of Philosophy and the *Pedagogy* Departments.

By the adoption of the academic curriculum in 1905 the respective "subjects" – core and auxiliary – were determined within the two scientific directions of philosophy and pedagogy (Godishnik na Sofiiskiia universitet, 1906, p. 55).

In the scientific direction of "Philosophy" the core subjects taught were: 1) Psychology, Logic, Gnoseology, Ethics, Aesthetics and Metaphysics; 2) History of philosophy and Exercises in Philosophy, and the auxiliary – Philosophy of Religion, Anthropology, as well as „Lectures in History, Literature, Natural, Mathematical and Legal Sciences related with the core lectures in Philosophy" (Ibid.).

In the scientific direction of "**Pedagogy**" the *core* disciplines were: 1) History of Pedagogy, 2) Systematic Pedagogy, 3) History of Education in Bulgaria 4) School Organisation and Management, 5) Psychology and Ethics, and in addition, school seminars and laboratory practice were also included under the title of "core disciplines". The auxiliary were: Logic, History of Philosophy, Anthropology, Hygiene, Political Economy and State Law (Godishnik na Sofiiskiia universitet, 1906, p. 55).

The detailed analysis of the curriculum from 1905/1906 showed that the two directions and the "disciplines" fixed in them, although they were within one specialty, exhibited significant differences in terms of content. Students who chose the "philosophy" direction did not attend lectures from the pedagogic cycle, whereas students from the "pedagogy" direction had several "philosophy" lectures – Psychology, Ethics, Logic, and History of Philosophy.

Another peculiarity in the curriculum was the fact that the officially regulated exams for the two groups of students were the same. Despite the different education they acquired in terms of content, the degree program was one and this meant that the method of graduation had to be the same. According to the University Exams Regulation (1905) exams were university (exam I and exam II) and academic – for the acquisition of the "doctor" academic degree (Godishnik na Sofiiskiia universitet, 1906, p. 49). By virtue of this document a Programme for the University Exams was elaborated where the following exam disciplines were included for the degree program of "Philosophy and Pedagogy". (Ibid, p. 51):

Exam I (after semester 4 was completed): History of Philosophy before Kant, Psychology, Logic, Ethics, History of Pedagogy, System of Pedagogy (General Pedagogy), Bulgarian History (one period), Bulgarian Language History, the two old languages (for non-classicists, i.e. for those who had not completed the Classical Department of the high school) and one of the modern languages.

Exam II (after the completion of the 8<sup>th</sup> semester):

- General Disciplines – History of Philosophy after Kant, Aesthetics, History of Education, Didactics, Methodology, Hodegetics.
- Optional Disciplines – Theory of Cognition (metaphysics) or School Organisation and Management.

The analysis of the Program indicated that in the exam disciplines both directions of “Philosophy” and “Pedagogy” were equally represented despite the different university courses that the students attended. This once again confirms that irrespective of the different emphasis in the content training, the degree program was one and its completion had to be the same for all students regardless of the direction in their specialism. Nevertheless, in the diplomas of graduate students the degree program name was written differently – from 1897 to 1904 it was written as “Philosophy/Pedagogy”, and later either “Pedagogy” or “Philosophy” depending on the direction (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski” (1888–1988), Vol. I).

In 1910 a new Program for the University Exams was adopted in which a change was made also for the degree program of “Pedagogy and Philosophy”. The first exam was common for all students whereas the second included both a common part and a differentiated one depending on the scientific direction:

Exam I: History of Philosophy before Kant, Psychology, Ethics, History of Education (of Bulgaria), General Pedagogy and Didactics.

Exam II: a common (integral) one and a differentiated one for philosophy and pedagogy students:

- a common part: History of Philosophy after Kant, Logic and Gnoseology, History of Pedagogy and
- a differentiated part:
  - ✓ for students in Philosophy – Aesthetics, Metaphysics
  - ✓ for students in Pedagogy – Methodology, School Organisation (Godishnik na Sofiiskiia universitet, 1910).

Irrespective of the different form of graduation, the degree program preserved its integrative character. This was confirmed by the fact that students attended lectures in the separate disciplines given by the same lecturers, did their practice at the same base institutions and got qualified to work both as teachers in Pedagogy and Philosophy disciplines at pedagogic schools and as teachers in Philosophic propaedeutic at high schools.

From 1897 to 1922 (including) the total number of graduates was 239, 145 out of which had “philosophy/pedagogy” written in the diplomas and 94 – “pedagogy”. Among them there were 32 women – a fact which showed a heightened interest in this profession unlike other specialities where their number was quite limited (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski” (1888–1988), Vol. I).

Yet, the existence of two separate scientific directions along with the necessity for staff qualified to perform control and management functions in the system of school education led to the formation of two separate specialties in 1923.

## **2. The creation of “Pedagogy” as an independent degree program (1923–1944).**

In 1923 the degree program of Pedagogy was created and it remained to function within the faculty of History and Philology. Meanwhile the structure of the degree program was also changed where by lecturers were divided into two departments: “Pedagogy” (as of 1904) which in 1924 was renamed to become “General Pedagogy” and “Didactics and Methodology in Secondary Schools” (1921), which since 1924 has been called “Didactics and Methodology”. The thematic separation of the two departments in this way corresponded to the structuring of the pedagogic science in terms of its basic parts as well as to the direction of the pedagogic training of high-school teachers conducted by lecturers from the specialty.

From 1923 to 1944 within the framework of the separate degree program “Pedagogy” a separate academic science developed in this direction as well in line with the existing European trends. The study disciplines were grouped into six cycles: pedagogy (General Pedagogy (Allgemeine Pädagogik), Theory of Education, Didactics, Active Education, Pedology, Experimental Pedagogy, Analysis of Lay’s Experimental Didactics); psychology (Psycho-Physical Fundamentals of Teaching and Learning, Pedagogical Psychology, Experimental Child Psychology, Psychology and Teaching the Weak and Defective Students); history and pedagogy (History of Pedagogy, History of Bulgarian Education, History of Didactics, History of Didactics since Pestalozzi, New School, etc.); methodology and methods of research (Methods of Pedagogical Research, Didactic Experiments in Schools, Research Methods in Child Psychology and Pedagogy, Exercises in Methods of Pedagogical Research, Exercises in Child Research); management of education, methodology of teaching (Methodology of Formal Learning and Teaching, Teaching Methodology of Natural Sciences and Mathematics, Methodology of visual learning and teaching, Methodology of philosophic propaedeutics) (Boycheva 2000, p. 23–24).

To this curriculum other study disciplines can also be added which were optional and read and lectured by university lecturers from that period – prof. Dimitar Katsarov (1881–1960), prof. Hristo Negentsov (1881–1956), prof. Mihail Geraskov (1874–1957), prof. Petko Tsonev (1875–1950), prof. Dr. Hristo Nikolov (1889–1957), and others.

The cited model curriculum as well as the lecture courses read by the university lecturers showed that in the pedagogic science all main directions were included – history, theory, management, pedagogical research, didactics and methodology. There were also presented the reformative movements and tendencies at the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> century which were characteristic for the pedagogic science in Europe and the USA. Meanwhile, the “Herbartian” understanding of the correlation between pedagogy and its “auxiliary” sciences was preserved, especially with psychology, which influenced the would-be teachers’ training and this has remained unchanged till nowadays. The grouping of lecture courses in four cycles allowed for a good theoretical and practical training by taking into account the contemporary at the time aspects of the pedagogic science.

This was complemented by the greater presence of the number of remarkable scientists and university lecturers who read the fundamental lecture courses at the University and developed the university pedagogic science in Bulgaria.

All of these university lecturers received their education and academic degrees at the most renowned at that time European universities where pedagogy was strongly present such as Leipzig, Jena, Berlin, Zurich and Geneva. On their return in Bulgaria they brought in that spirit of high academia into the Bulgarian University.

University professors in Pedagogy had a broad scientific competence and erudition which allowed them not only to receive ideas and concepts from other scientists but also to do their own original research and scientific works, some of which got published in renowned European editions.

The professors-pedagogues had intense academic and personal contacts with some of the most significant scientists from Europe and the USA, they participated in scientific forums, collaborated with foreign organisations and journals, sustained a rich scientific exchange whereby they took Bulgarian pedagogy to the European stage.

By means of their extensive research, university teaching and publishing activity, the professors-pedagogues brought about the so-called Golden Age of University Pedagogy in Bulgaria.

From 1923 to 1944 (including) the total number of graduates from the degree program „Pedagogy” was 700 students, a bit more than the half (367) were women. It is noteworthy that from 1924 to 1929 the number of graduates was too limited, an average of 5 graduates per year which was probably due to the separation of the integrated degree program “Philosophy and Pedagogy” and young people’s unwillingness to study pedagogy. Later this slump was overcome and in the years 1936, 1937 and 1938 there was an average of 80 graduates with a predominance of women. For example, in 1936 there were 54 women graduates and 34 men. On average during this period there were 30 graduates – a tendency that remained till present days (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski” (1888–1988), Vol. I).

### **3. The degree program “Pedagogy” from 1944 to 1989.**

The industrial, economic, socio-political, cultural and educational changes which were made in Bulgaria after 9<sup>th</sup> September 1944 left their mark on the functioning of the University as well.

The Higher Academic Council which admitted theses on the development of Bulgarian Education was restored in May 1945. The outlined measures in the sphere of higher education were directed at the lecturers many of whom had graduated and received their academic degrees abroad and at the students as well. From 1944 to 1946 at the University more than 80 professors and associate professors were dismissed while the process continued in the following years, too. This measure affected all lecturers from the degree program “Pedagogy” even those who held leftist views like prof. M. Geraskov who throughout his life and professional career had been a member of the social democratic party.

Students were advised in the Theses that at their admission they were “to be held accountable for their social standing, social and political behaviour” which will bring about “the real

democratisation of higher education” (Istoriya na Sofijskiya universitet „Kliment Ochridski”, 1988, p. 239). As early as the summer semester of 1944/1945 at Sofia University (SU) this requirement led to the condition for a recommendation to be issued by the local organisation of the Fatherland Front which restricted students’ access to a number of specialties, especially to “Philosophy” and “Pedagogy” (Ibid., p. 249). At the same time a quota principle was introduced for the admission to university according to which initially 20 % of the places were for partisans, concentration camps prisoners, front fighters, children of fighters who died in the defence, the war, etc. and then 20% more for war invalids. The admission for students was increased by 20% but it was difficult to happen in practice and as a result a lot of students were admitted without an entrance exam. (Ibid., p. 251).

In 1947 for the first time a comprehensive Law for the Higher Education was adopted which regulated not only the activity of SU but also that of the other Higher Education Institutions. It was the University that was affected the most by the changes as it was supposed to become “a powerful factor in the building of socialism in Bulgaria” (Kosev 1964, p. 24). The Law listed out all universities, higher education institutions and academies, faculties and specialties, wherein the degree program “Pedagogy” was preserved. The Law introduced obligatory disciplines which were to be studied by all students and these were Russian language and one facultative language (French, German, English, Spanish and Italian) (art. 48).

In 1948 a new Law on Higher Education was adopted, wherein the duration of the education was regulated to be from 4 to 6 years and the forms of education to be – full-time, part-time and evening (Zakon za vissheto obrasovanie, 1948, art. 46). Nevertheless, the degree program “Pedagogy” introduced the part-time form a little bit later and as of 1956 all graduates from pedagogical institutes with a 3-year course of study and work in the area of education were given the opportunity to continue studying at the University for the purposes of career development for a period of 3 years only. Later this practice was discontinued and everyone wishing to obtain higher pedagogical education could do this in a part-time form with a complete 4-year course.

In addition, the law regulated the studying of new obligatory academic disciplines such as history of the BCP (Bulgarian Communist Party), Historical and Dialectic Materialism, as well as a common-for-all state exam in “Marxism-Leninism” (Zakon za vissheto obrasovanie, 1948, art. 53–55). These valid-for-all conditions remained in place for all university specialties, for “Pedagogy” as well.

From 1944 to 1989 the degree program developed within different faculties: Faculty of History and Philology (up to 1951), Faculty of History and Philosophy (up to 1972), Faculty of Philosophy (up to 1986), after which in the created independent Faculty of Pedagogy. Lecturers during this period were united in only one department – “Theory and History of Pedagogy” which existed until 1989.

The curriculum preserved the traditions of the degree program from before 1944 by including disciplines grouped in different directions: philosophical (Philosophy, Logic, Ethics, Aesthetics), psychological (General Psychology, Age Psychology, Child Psychology, Educational Psychology), medical (Anatomy, Physiology of the Higher Nervous Activity,

Hygiene), pedagogical (Theory and Methodology of Communist Moral Education, Didactics, Educational Sociology, History of Pedagogy, History of Bulgarian Education, History of Aesthetic Moral Education, Educational Management, Professional Pedagogy, etc.), methodological (Methodology of Teaching and Learning Mathematics, Bulgarian Language, Elementary School Subjects, etc.).

Despite the similarity in curricula before and after 1944, the study content in the specified lecture courses was quite ideologized; the Soviet pedagogical science and school experience were predominantly studied, all accomplishments beyond the sphere of the so-called socialist block were rejected or subjected to criticism. Scientific communication was also limited within this circle and pluralism in scientific research methodology was missing.

This period was, in addition, marked by the beginning of the differentiation in the training of pedagogic specialists for the different spheres of social practice, in line with the existing socio-political realities in the country. The degree program was where training took place of specialists with higher education for the kindergartens, for the different school stages and types of schools, for the control system of school education, for the children's and youth organisations.

For this purpose the degree program "Pedagogy" included specialisations which provided deeper theoretical and practical knowledge in the specific areas. In 1967 the first students graduated from the "Defectology" specialisation as well as those specialising in "Psychology" which continued until 1972 when an independent degree program was opened in this direction. These directions were written in the graduates' diplomas, whereas specialisations such as "Pre-School Pedagogy" and "Primary School Pedagogy" initially were not present in the diplomas while later appear in the diploma supplements (Boycheva 1996, p. 22).

In 1978 with the introduction of a 5-year term of training there was an opportunity for the students in the degree program "Pedagogy" to obtain a second degree program which provided more opportunities for teaching work in the system of primary and secondary education (Ismenie na zakona za vissheto obrazovanie, 1978). The range of options was Bulgarian Philology, History, Philosophy and Western Philologies (German, English and French) after passing a language exam. This was designated in the diplomas as a pedagogue and teacher in the respective second specialty.

During the specified period a total of 3200 students graduate from the degree program of "Pedagogy" both in part- and full-time form of education. Their number diminished in the first years after the changes when in 1947 only 6 students graduated which came as a consequence from the transformation processes between 1944 and 1948 which affect the humanities education the most and the pedagogical education in particular (Almanah na zavarshilite v SU "Kliment Ochriski"(1888–1988), Vol. II).

After 1944 the highest number was that of the graduates from the degree program in 1973 and 1974, 158 and 133 people respectively and this trend remained later, too, until 1989 (Almanah na zavarshilite v SU "Kliment Ochriski"(1888–1988), Vol. III). This was due to the fact that from the beginning of the 70s in Bulgaria there was a tendency of acquiring higher education by all teachers working in the area of pre-school, primary and elementary education.

Statistical data also show the ratio between men and women graduates. In the period after 1944 their number was almost equal because from the 50s to the end of the 90s due to the regulated state admission in all specialties, Pedagogy including, the ratio between men and women had a constant value, i.e. they were in equal numbers, with a slight prevalence of women which referred to graduates, too (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski”(1888–1988), Vol. II, III).

It is worth noting in addition, the fact that foreign students, too, graduated from the degree program “Pedagogy”. According to official statistics before 1989 the greatest number was that of students from Greece, Cyprus, followed by Yugoslavia, Angola, Nicaragua, Panama, Tanzania, Iraq, Yemen and others (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski”(1888–1988), Vol. III). The tendency for acquiring higher pedagogical education by foreign students increased especially after 1973 as at the time a number of cultural and educational agreements were signed with the so-called brotherly communist countries and a lot of students came to study in Bulgaria along these lines. In the degree program “Pedagogy” the highest number remained that of Greek and Cypriot students, 30 from each nationality per year on average, because in the mentioned countries there was either no university at the time (Cyprus) or the number of the higher education institutions was too small and with a limited admission (Greece) (Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski”(1888–1988), Vol. III).

#### **4. The development of Pedagogy as a degree program after 1989.**

In the late 1990s in Bulgaria and in a number of European countries of the so-called Eastern Block, processes of transformation set in which affected all areas of social development including science and education. A stage of democratisation began which in the area of education was characterised by the creation of new universities (state and private), the opening of new specialties, an increased student admission, a change in academic study content in the direction of removing all ideological disciplines as well as the gradual overcoming of methodological limitations in the area of academic knowledge.

One of the first laws adopted was The Autonomy of Higher Education Institutions Act (1990), which placed the relations between state and higher educational institutions on a new basis. It provided a great extent of self-governance which included free elections of a rector, of members of the General Assembly and the Academic Council as well as active and direct participation of students in all bodies of governance.

In 1995 the Higher Education Act was adopted which has been effective till nowadays being it with a number of amendments and which specified the structure, functions, management and funding of higher education institutions (Zakon za vissheto obrasovanie, 1995). In 1999 Bulgaria signed the Bologna Declaration for a European space for higher education which led to legislative changes related with the development of the higher-education quality, mobility of professors, students and researchers, recognition of academic diplomas and study phases through a system of credits transfer.

These changes reflect upon the development and functioning of the University which in the years of transition was one of the most active in upholding the democratic changes in the light of the academic autonomy.

Through the years the degree program of Pedagogy preserved its existence in the two forms of educational programmes – full-time and part-time, but it changed its profile by combining history and traditions with contemporary educational requirements stemming from the fast changing realities.

In terms of structure the degree program is serviced by three departments: Didactics (1989), Theory of Moral Education (1990) and History of Pedagogy and Management of Education (1990).

During the 1995/1996 academic year a new curriculum was introduced through which apart from the basic compulsory training in psychological, pedagogical, methodological and special disciplines, there was an opportunity for facultative specialisations, which according to the effective up to 1998 curriculum were: School Pedagogy, Social Pedagogy, Health Pedagogy and Educational Management (Spravochnik na fakulteta po pedagogika, 1995).

For the 1998/1999 academic year a new curriculum was approved through which the bachelor higher education degree was introduced while student training included both compulsory disciplines providing a wide profile preparation, such as: Introduction into Pedagogy, History of Education and Pedagogic Studies, Theory of Moral Education, Didactics, Pedagogic Sociology, Pedagogical Research, Educational Management, Information and Communication Technologies in Education, etc. and also courses in Teaching Methodology (Bulgarian Language Teaching Methodology, Methodology of Teaching Mathematics, Teaching Methodology of National Geography and History for the Elementary School) through which students received teaching qualification and became eligible to teach in the specified stages of school education. Facultative profiles were also available (School Pedagogy, Pedagogic Counselling, Prevention and Correction Pedagogy) through which special training of pedagogues in the different areas of social life was conducted. Practical training was widely available, too, which was: continuous, during the period of university study and a pre-thesis one, conducted in different educational institutions (Spravochnik na fakulteta po pedagogika, 1998).

In accordance with the currently applicable curriculum from 2016/2017 students in the B.A. degree program of Pedagogy are offered a significant fundamental special and practical training as well as an in-depth psychological, sociological, ethical and legal courses, medicine and hygiene, and management and organisation training courses (Spravochnik na fakulteta po pedagogika, 2016).

In the degree program of Pedagogy there are also five M.A. programmes: Pedagogy of Deviant Behaviour; Educational Management; Contemporary Educational Technologies; Career Education and Professional Qualification; and Information and Communication Technologies in Education.

Within the degree program, a number of doctoral programmes have received accreditation in the areas of theory of moral education, didactics, history of pedagogy, educational management, information and communication technologies in education, etc.

According to the latest as well as the previous university rankings, the degree program of Pedagogy has always held the first place in Bulgaria which serves as a proof for quality education offered to the students who have chosen this academic direction.

### Conclusion

The way forward for development and establishment of pedagogy is complex, often controversial but it is mostly enlightened by the renaissance spirit and unwavering ambition of the founding fathers that not only promote it as an equal one to all the other specialties at the University but make it commensurate to the European scientific and academic standards.

After 1944 albeit Pedagogy is preserved as a specialty, its image changes completely, its study content is highly ideological and political in the light of the new educational paradigm established in Bulgaria in that period.

Democratic changes after 1989 do not affect the status of Pedagogy as a degree program and it retains its traditional position in the University but significantly broadens its scientific and educational horizons by offering the students new fields of professional realisation. Despite the serious challenges faced by a large number of the University specialties, “classical pedagogy” continues to develop and to be academically represented which is a proof that the efforts of both professors and students throughout more than 100 years of existence have not been in vain.

### References:

- Almanah na zavarshilite v SU “Kliment Ochridski” (1888–1988)*. Vol. I–III, Sofia, 1988.
- BOYCHEVA, V. *Naiden Chakarov*. Sofia: University of Sofia Press, 2000.
- BOYCHEVA, V. 108 godini universitetska pedagogika. In *108 godini universitetska pedagogika*. Istorija I obrasovatelni perspektivi. Sofia: University of Sofia Press, 1996.
- CHAVDAROVA, A. Alma Mater I pedagogicheskoto obrasovanie v Bulgaria. In *Almanah na fakulteta po pedagogika*, p. 4–31. Sofia: University of Sofia Press, 2010.
- Godishnik na Sofiiskiya universitet*. Vol. 2. Sofia: University of Sofia Press, 1906.
- Godishnik na Sofiiskiya universitet*. Sofia: University of Sofia Press, 1910.
- Ismenenie na zakona za vissheto obrasovanie (1958). In *Darzhaven vestnik*, no. 58. 1978.
- Istoriya na Sofijskiya universitet „Kliment Ochridski”*. Sofia: University of Sofia Press, 1988.
- KOSEV, D. *Sofijskiyat universitet na 75 godini*. Sofia: Partisdat, 1964.
- SHISHMANOV, I. Nasheto visshe uchiliste. In *Misal*, Vol. I, No. 3-4, p. 235-246. 1892.
- Spravochnik na fakulteta po pedagogika*. Sofia: University of Sofia Press, 1995.
- Spravochnik na fakulteta po pedagogika*. Sofia: University of Sofia Press, 1998.
- Spravochnik na fakulteta po pedagogika*. Sofia: University of Sofia Press, 2016.



- Zakon za visheto uchiliste. In *Darzhaven vestnik*, No. 2. 1894.
- Zakon za Universiteta. In *Uchilisten pregled*. Vol. 9, No. 1. 1904.
- Zakon za vissheto obrasovanie. In *Darzhaven vestnik*, No. 153. 1947.
- Zakon za vissheto obrasovanie. In *Darzhaven vestnik*, No. 224. 1948.
- Zakon za vissheto obrasovanie. In *Darzhaven vestnik*, No. 12. 1958.
- Zakon sa akademichna avtonomiya na visshite uchebni savedeniya. In *Darzhaven vestnik*, No. 10. 1990.
- Zakon za vissheto obrasovanie. In *Darzhaven vestnik*, No. 112. 1995.

# Über die totalitären Grundzüge der schulischen und außerschulischen Erziehung in der Slowakei in den Jahren 1938 – 1945.

Milan KRANKUS

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 4 April 2017  
Accepted 22 April 2017  
Available online 31  
August 2017

---

### *Keywords:*

National socialism and education, youth organisations in Slovakia between 1938 and 1945, ideology, totalitarianism in education, goals of education

---

M. Krankus  
Univerzita Komenského  
v Bratislave • Katedra  
pedagogiky Filozofickej  
fakulty • Kazinczy utca  
23–27 • Bratislava •  
Slovensko •  
krankus@zoznam.sk

---

## ABSTRACT

---

*On the totalitarian principles of school and out-of-school education in Slovakia in the years 1938 – 1945.*

The article deals with the issue of youth education during the period of the Slovak State between 1938 and 1945. It analyses the main characteristic traits and goals of the national-socialist education and its dissimilarities in the Slovak connotations. It pays special attention to the education in the youth organization “Hlinka Youth” and its methods, and the ideological functioning in the spirit of the totalitarianism ideology in magazines for children and youth.

In unserem Artikel widmen wir uns der Problematik der Erziehung und der Ausbildung der Kinder und der Jugend in der Zeit des Slowakischen Staates zwischen 1938 und 1945. Einleitend müssen wir feststellen, dass diese Problematik in der Geschichte der slowakischen Pädagogik wissenschaftlich nur unzureichend bearbeitet ist. Die Arbeiten und Studien aus der Zeit des Sozialismus (z.B. die von J. Mátej) sind stark ideologisch gefärbt, sie widmen sich nur einigen Teilproblemen, und man kann aus ihnen keine zuverlässigen Erkenntnisse gewinnen. Die Situation änderte sich zwar nach 1989, es sind eine große Zahl von historischen Arbeiten erschienen, die die angeführte Periode aus verschiedenen

Gesichtspunkten analysieren und bewerten, die Fragen der Erziehung bleiben aber am Rande der Aufmerksamkeit. Es wurden nur wenige Artikel und Studien in Sammelheften publiziert, die sich um eine objektive wissenschaftliche Analyse bemühen. Einen tieferen Einblick in die organisatorische Struktur und ins Erziehungsprogramm der Organisation namens Hlinka-Jugend (Hlinkova mládež - HM) bietet die Arbeit von M. Milla (2008). In Hinsicht auf diese Umstände sind wir bei der Untersuchung der gegebenen Problematik vor allem von der Analyse der zeitgenössischen pädagogischen Presse und pädagogischen Literatur sowie von den Arbeiten und Artikeln der Repräsentanten des damaligen Regimes und seiner Ideologen ausgegangen. Da man bei der zu behandelnden Thematik weder auf historische noch auf marxistische, in der Regel ideologisch verzerrte Ansätze zurückgreifen kann, haben wir uns bei der Interpretation für eine Methodik und Betrachtungsweise entschieden, wie sie in den neuesten geschichtlichen, philosophischen und analytischen Werken zu finden sind. Das Thema der Erziehung während des totalitären Slowakischen Staats wird daher als eine Facette der national-sozialistischen Ideologie im Allgemeinen verstanden, verbunden mit allen politisch und kulturell bedingten Besonderheiten und Attributen in der slowakischen Gesellschaft. Die Grundthese besagt, dass es sich um eine totalitäre und inhumane Erziehungsideologie handelt. Das soll an Hand der Analyse erziehungswissenschaftlicher Texte und Beiträge aufgezeigt werden.

### **Politische Veränderungen in der Slowakei nach 1938 und Veränderungen in der Erziehungsauffassung**

Die 30-er Jahre des 20. Jahrhunderts waren von einem Anstieg der totalitären Regime in Europa gekennzeichnet. Besonders die Politik Deutschlands blieb in Mitteleuropa nicht ohne Einfluss auf die slowakischen Verhältnisse. Gegen Ende der 30-er Jahre hat die Erosion der Tschechoslowakei begonnen, die schließlich zu ihrem Niedergang führte.

Am 6. Oktober 1938 wurde die Autonomie erklärt und am 14. März 1939 entstand der selbständige slowakische Staat. Am 21. Juli 1939 wurde das Grundgesetz angenommen, in dem die HSĽS (Slowakische Volkspartei von Hlinka) als die einzige politische Partei bestimmt wurde, in die sich formell alle Parteien zusammenschlossen und die den Willen des Volkes repräsentieren sollte. Die offizielle Bezeichnung des Staates wird in Slowakische Republik geändert.

Nach der Konferenz in Salzburg im Juli 1940 gerät die Slowakei in die Botmäßigkeit von Hitler-Deutschland, es kommt zur Veränderung der politischen und ideologischen Ausrichtung. Als offizielle Orientierung gilt nun der slowakische Nationalsozialismus. Die Regierung und die Staatsbehörden unternahmen enorme propagandistische, ideologisch-politische und gesetzgeberische Anstrengungen, damit die Einwohner das Bestehen des neuen Staates akzeptieren, sich mit ihm und mit seiner ideologischen Richtung identifizieren konnten. Die Erziehung der Jugend im neuen Geist sollte dabei eine grundsätzliche Rolle spielen. Zentrales Motto wird die Erziehung im nationalen und christlichen Geist.

Die Erklärung von J. Tiso am Parteitag am 21. Februar 1939 lautet: „in der neuen Staatsstruktur bildet die christliche und nationale Idee die Grundlage, und so müssen diese moralischen Elemente auch in der Erziehung und im Unterricht in vollem Umfang geltend gemacht werden. Das wird die erste Aufgabe und die Hauptmission der Schule.“

In der Slowakei sollte also der slowakische Nationalsozialismus aufgebaut werden, als ein Sondertyp des Nationalsozialismus, angepasst an die slowakischen Verhältnisse, „der aus der Seele des slowakischen Volkes und der slowakischen nationalen Traditionen entspringt, der christlichen Lehre nicht widerspricht, und die nationale Eigenart und nationale Individualität der Slowaken bewahrt“, da er aus „den rein slowakischen Quellen“ stamme“. (Polakovič 1941, S. 21). „Ein wirklicher Slowake ist der Slowake, der gottesfürchtig den Plan des Gottes durch vorbehaltlosen Dienst am Slowakischen Volk erfüllt, handelnd im Sinne der politischen Orientierung der HSLŠ, ihres ideologischen Führers A. Hlinka und des Fortsetzers und Vollziehers seines Nachlasses, J. Tiso“ (Polakovič 1943, S.13). Laut Minister J. Sivák „soll man sich streng an die Verbindung des slowakischen Nationalismus mit der christlichen Weltanschauung halten“ (Sivák 1940, S.5). Der Hauptideologe der HSLŠ und der HJ. Š. Polakovič konstatiert im Philosophielehrbuch für Gymnasien: „Die slowakische Staatsideologie ist der slowakische Nationalsozialismus. Das ist ein totalitäres System, da der Grundgedanke unseres nationalen und staatlichen Lebens der Gedanke des Ganzen (totalis – gesamt) ist, und zwar gegenüber dem liberalistischen Individualismus, der die vermuteten Rechte der Einzelpersonen zum Schaden des Ganzen ausgeweitet hat. Der Totalitarismus soll durch den Gedanken des christlichen Sozialismus ergänzt werden. Der slowakische Totalitarismus hat einen christlichen Charakter, im Unterschied zu anderen Systemen, deren Grundlage der hegelische Pantheismus ist. Unser System stützt sich auf das Christentum, auf das natürliche Recht und die Autorität“ (Polakovič 1941, S. 144).

In der neuen Ideologie erklärt man das slowakische Volk für ein individuelles, souveränes Volk, verschieden von anderen Völkern, mit dem Recht auf eine eigene Sprache, auf eigenes Leben und Kultur sowie mit dem Recht zur Entscheidung über sein eigenes Schicksal, mit individuellem „Geist“ und christlichem Gefühl. Die Ideologie der neuen Staatlichkeit lehnt den Kosmopolitismus, Liberalismus und Individualismus ab. Sie stellt gegenüber den westlichen Demokratien und dem westlichen Liberalismus die Idee des extremen Nationalismus und des autoritativen Staates mit dem Führerprinzip entgegen.

Das Führerprinzip sollte eins der wichtigsten Mittel zur Sicherung und Verteidigung der Staatsexistenz vor den „Feinden, die sich um seine Vernichtung betreiben“ sein. „In einem Volk kann nur ein Willen und ein Ausdruck dieses Willens existieren – der Führer“ (Polakovič 1941, S. 31).

Die Unterordnung des ganzen kulturellen und gesellschaftlichen Lebens unter eine Ideologie im nationalen und christlichen Geist brachte grundsätzliche Veränderungen im Bereich der Erziehung und Ausbildung der neuen Generation mit sich. Im neuen Staatgebilde begann die grundsätzliche Reform des ganzen Schul- und Ausbildungssystems, das sich den neuen Verhältnissen anpassen sollte, und es wurden neue Ziele der Erziehung aufgestellt. Man führt

neue Begriffe wie Umerziehung, Umgestaltung, Wiedergeburt, Umbau der Erziehung unter dem Motto „Umerziehung der Jugend von den Wurzeln an“ ein (Sivák 1940, S.8).

„Die seelische Wiedergeburt des Einzelmenschen der slowakischen Volksgemeinschaft, das ist die Devise der erzieherischen Arbeit für die nächste Zukunft. Wir müssen jedes Mitglied der slowakischen Volksgemeinschaft in allen Richtungen in dem Geist alles für Gott, für das Volk, neu gebären“ (Tiso 1940, S.1). Man muss die Jugend nach dem „Ideal des christlichen Empfindens und des Lebens gemäß der vorbildlichen Bürger der Volksgemeinschaft und der Slowakischen Republik, eines Volkes von Individuen erziehen, die dem Führer loyal und treu sind.... Diese Idee muss in alle Unterrichtsfächer eindringen.“ (Tiso 1942, S. 216).

Nach dem Jahr 1940 wird der Ausdruck nationalsozialistische Erziehung breit verwendet. Es gehören dazu die Erziehung zum Nationalgefühl, gegen Kosmopolitismus, Erziehung des loyalen Kenners der Volks- und Staatideologie, Treue zur Tradition und christlichen geistlichen Tradition, eine Wertehierarchie und eine christliche Auffassung des Nationalismus, Liebe und Respekt zum Volk, Treue zum Gedanken der slowakischen Staatlichkeit und zur Krone von Svätopluk, ein fanatischer Glaube an das Volk und an sein Leben, Treue gegenüber den heiligen slowakischen Orten, Respekt dem slowakischen Lied und der völkischen Eigenart gegenüber, der Glaube an die Berufung des Volkes, Wille zur Kulturgestaltung, Erziehung zur richtigen slowakischen Denkweise (slowakischer Idealismus), Sinn für das Ganze, Sittlichkeit und Verantwortlichkeit, Erfüllung des Gesetzes der persönlichen und kollektiven Ehre, Gesetz der Tapferkeit, Erfüllung des Arbeitsgesetzes.

Es kommt zur Adaptierung der Lehrpläne und des Inhalts in den Fächern Heimatkunde, Geschichte, Muttersprache und Literatur, die mit neuem Sinn erfüllt werden sollen. Es wird die Religion als Unterrichtsfach an allen Typen der Schulen der Grundstufe und der Mittelstufe obligatorisch eingeführt. Es soll die Revision der Lehrmittel, Lehrbücher und Büchereien in Hinsicht auf ihre ideologische Zweckmäßigkeit durchgeführt werden. Die ungeeigneten Bücher und Lehrbücher sollen entfernt werden. Es soll die Dekoration der Klassen im slowakischen und christlichen Sinne eingeführt werden. In die Schulen soll die offizielle Begrüßung „Zur Wache!“ eingeführt werden.

Die Pädagogik passte sich sehr schnell den neuen Verhältnissen an, und wurde zur Magd der neuen Ideologie. Die neuesten Informationen in den pädagogischen Zeitschriften handeln hauptsächlich von der deutschen nationalsozialistischen Erziehung und Schulreform unter Hitler sowie von Gentiles Schulreformen in Italien.

Die Gestalt der neuen Erziehung findet in den Lehrbüchern ihren deutlichsten Ausdruck, besonders in Lehrbüchern der Heimatkunde, Geschichte, Geographie und besonders in den Lesebüchern für die einzelnen Jahrgänge, angefangen von den unteren Klassen bis zum Gymnasium. Neben den Texten der slowakischen Schriftsteller und Dichter aus der Vergangenheit und der verschiedenen belehrenden und unterhaltsamen Texte wechseln sich dort Beiträge mit deutlichem ideologisch-erzieherischen Charakter über die Entstehung der Republik, über A. Hlinka, J. Tiso, A. Hitler, die slowakische Armee, die Hlinka-Jugend

(HJ),<sup>27</sup> Lobeshymnen für bedeutende Jahrestage, über das Leben der bedeutenden Slowaken und Kämpfer für die Slowakei, Schilderung der Slowakischen Republik als Ergebnis des tausendjährigen Kampfes der Slowaken für den eigenen Staat, und über das natürliche Recht auf eigenes Gebiet und eigene Existenz, begründet manchmal mit den biologischen Gegebenheiten (slowakisches Blut als Grundlage der Eigenart). Als Erziehungsmittel werden die Feier der Volkstraditionen im Geist von Großmähren, der autochthonen Bevölkerung und des Svätopluk-Königsreichs, die Besichtigungen der Gedenkstätten, Exkursionen, Klassendekorationen, Losungen und Zitate, Gesang, Verehrung der bedeutenden Kämpfer der slowakischen Sache, passende Darlegung der Geschichte und des volksstaatlichen Gedankens hervorgehoben. Die schulische Ausbildung und Erziehung sollen durch die Aktivitäten in der HM ergänzt werden.

### **Der Einfluss der nationalsozialistischen Ideologie auf die Aufgaben und Ziele der Erziehung in der Organisation der Hlinka-Jugend in den Jahren 1938-1945**

Die neue Regierung beseitigte mit gesetzlichen Maßnahmen nicht nur alle politische Parteien außer der HSĽS, sondern auch alle bürgerlichen, halb-militärischen, körpererzieherischen und Wehrorganisationen und Vereine. Die einzige Organisation sollte in der Zukunft die Hlinka-Jugend sein.

Im Juni 1938 entstand die Hlinka-Garde und am 17.12.1938 die Organisation Hlinka-Jugend als Körperschaft der männlichen Jugend im Rahmen der HG. Die HJ knüpfte am Anfang an die Tätigkeit der Pfadfinder und ihre erzieherische und organisatorische Struktur an, sie übernahm die geprüften Methoden aus dem katholischen Skouting und ihre Mitglieder schlossen sich als erste der HJ an, viele von ihnen mit der Vermutung, dass sie die Pfadfindertradition fortsetzen werden. Eine Menge der ehemaligen Pfadfinder lehnte aber ab, dieser Organisation beizutreten, gleichfalls wie die Mitglieder des Vereins der evangelischen Jugend, und zwar wegen ihrer Bezeichnung und pädagogischen Orientierung.

Am 28. April 1939 wurde mit dem Beschluss über die HJ die selbständige Organisation für außerschulische Erziehung der Jugend gegründet, womit sie legislativ aus der direkten Kontrolle der HG und aus der Dependenz der Führung der prodeutschen Plattform in der HSĽS herausgenommen wurde. So sollte sie eine Brutstätte der HG-Mitglieder sein, die das Modell des deutschen Nationalsozialismus auch in der Arbeit der Kinder- und Jugendorganisationen durchsetzen wollte. Seit dieser Zeit ist ihre Existenz mit der Existenz der HSĽS und ihrer Ideologie verbunden. Laut Polakovič ist die Aufgabe der HJ sehr wichtig bei der Gestaltung der Stellung der Jugend zur Gesellschaft und zum Staat. „Unmittelbarer Zweck unserer nationalsozialistischen Ideologie ist es, der Slowakei ideale Nationalsozialisten zu geben“ (Polakovič 1939, S.65). Ein HJ-Mitglied soll loyaler Bekenner der slowakischen nationalen und Staatsideologie sein (S.65), treu zur christlichen geistlichen Tradition stehen, zur Volksliebe, zum Gedanken der slowakischen Staatlichkeit, „mit dem

---

<sup>27</sup>Die Abkürzung HJ bedeutet in ganzen Text Organisation Hlinka-Jugend.

fanatischen Glauben an das Volk und sein Leben“ (S.73) und mit der richtigen politischen Denkweise. Der Gedanke der Notwendigkeit des slowakischen Staates und seiner Existenz muss Mittelpunkt seines Denkens und Fühlens sein, ebenfalls wie das Volk, die Partei und der Führer. „Organisationsmittel, mit denen wir uns bemühen, diesen Zweck zu erreichen, sind das autoritative Regime und eine Partei!“ (S.76).

„Die Hlinka-Jugend ist Typ des neuen slowakischen Menschen“ (Tiso 1943, S.1). Außer dem Handbuch *Náš duch* (Unser Geist), das bestimmt, „was der Slowake denken und wonach er sich richten soll“, ist Polakovič auch Autor des Handbuchs *Slovenské národné vyznanie* (Slowakisches Volksbekenntnis), das eine Art Katechismus für die außerschulische Erziehung der HM sein soll, und das für „den einzigartigen Ausdruck der wichtigsten Wahrheiten über das slowakische Volk, Staat, über das slowakische Land, über den slowakischen Geist, über die slowakische Sprache, über die slowakische Sache überhaupt, über den Kampf und Leben des slowakischen Volks, über Andrej Hlinka, über die slowakische Volksgemeinschaft und über Stellungnahmen zum slowakischen Volk“ angesehen wurde (Stráž, Jahrg. 3, 1942, Nr. 1., S.1). Jedes Kapitel dieser Schrift, deren Zweck ist, „das nationalistische Gefühl der slowakischen Jugend bis die oberste Stufe zu steigern“ (Polakovič 1942, S.240), beginnt mit dem Satz: „Ich glaube daran, ich bekenne mich dazu, ich schwöre Treue zu dieser Wahrheit.“ Die Schrift wurde zum detaillierten Studium und zur Diskussion in den Treffen und Aktionen der HJ bestimmt.

Eine bedeutende Anforderung der Erziehung in der HJ soll die Erziehung zur Disziplin, aber auch zur Unterordnung gegenüber Führer sein, von den niedrigsten bis zu den höchsten Strukturen der Führung. Das Feiern des höchsten Führers und seine Vergötterung mittels entsprechenden Gedichten, Liedern, Feierrede und Texten gehört zu den bedeutenden Instrumenten der nationalsozialistischen Propaganda, und wird schon in der Erziehung der kleinsten Kinder verwirklicht.

### **Organisatorische Struktur und Erziehungsprogramm der Hlinka-Jugend (HJ)**

Vom Dezember 1938 an war der Eintritt in die Organisation der HJ zunächst freiwillig. Im Mai 1939 beschloss die Leitung die Einführung der obligatorischen Mitgliedschaft für alle Jungen im Alter von 6-19 Jahren. Mit der Verordnung Nr. 220/1939 erweiterte sich so zwar die Mitgliederbasis, aber es stieg auch der Protest gegen den Eintrittszwang, besonders auf dem Lande, und so dauerte die Zwangsverordnung nur drei Monate.

In der Arbeit gab es von Anfang an erhebliche organisatorische Probleme. Es fehlten die Instruktionen für die Arbeit in der außerschulischen Erziehung und ein interessantes Programm. Auch die Lehrer und die Pfarrer leisteten Widerstand, die die Aufgaben der Führer erfüllen sollten. Die HJ-Leitung zwang die Lehrer zur Annahme der Funktion von Führern und Erziehern, zur Anpassung der Konzepte und zum Absolvieren der monatlichen Kurse, und lockte sie mit verschiedenen Privilegien. Für die Besserung der Qualität der erzieherischen Arbeit sollten auch die deutschen Berater in Bratislava sorgen.

Die Organisation wurde gestaltet gemäß Altersstufen (6-11 Spiele, 11-16 Disziplin und die nationale Erziehung, 16-20 Volksdienst) und Interessen, sowie gemäß militärischen Prinzipien: Jungenabteilungen, Jugendhorte und Brigaden, Mädchen- und Familien Abteilungen, Uniform, Disziplin und Begrüßung. Nach dem 18. Lebensjahr sollten die Mitglieder der Partei obligatorisch beitreten.

Die Führer waren ehemalige Pfadfinder, Offiziere, Lehrer, ältere Studenten, die aber oft keine Erfahrungen mit der Organisierung von außerschulischen Aktivitäten hatten. Deshalb mussten sie Kurse durch den Rundfunk oder während der Ferien oder monatliche Kurse absolvieren, wo sie Kenntnisse über das Programm erwerben sollten. Führer konnte nur ein der Heimat loyal verbundener Slowake nach dem 18. Lebensjahr, ein Arier, nach bestandenen Prüfungen und der Beeidigung werden, der im nationalen und christlichen Geist erziehen, und die Befehle und Verordnungen zu erfüllen in der Lage war.

Das Erziehungsprogramm basierte auf den Pfadfindertraditionen und entsprechenden erzieherischen Methoden und Inhalten. Es wurde aber stufenweise den veränderten Verhältnissen angepasst. Zweck des ursprünglichen Programms aus 1939 war die moralisch-religiöse Erziehung, nationale, kulturelle, volksbildende, technische, körperliche Erziehung, Wachterziehung, Bereitschaftserziehung, sozial-gesundheitliche Erziehung und die Vorbereitung auf das zukünftige gesellschaftliche, bürgerliche und militärische Leben. Das Programm veränderte und erweiterte sich stufenweise um weitere Elemente. Wir können das als eine Mischung von verschiedenen Aktivitäten wie Unterhaltung, Disziplin, Indoktrination und auch Erpressung bewerten.

Die Arbeit wurde von methodischen Handbüchern geregelt, die von erfahrenen Führern für die einzelnen Altersgruppen herausgegeben wurden, mit detaillierten Beschreibungen der für die Jugend in verschiedenem Alter und Geschlecht geeigneten Aktivitäten. Die Arbeit hatte eine politisch-erzieherische und geistlich-religiöse Seite sowie eine Seite bezogen auf die Arbeit und verschiedene Interessen. Sie realisierte sich in der Form von Interessenzirkel, Spielen, Ausflügen, Expeditionen, Sommerlagern und Aufenthalte in der Natur, Schifahren, Sportveranstaltungen, Wettbewerben, Feiern, Akademien, Arbeitslagern, Arbeitszirkeln, sozialen und Arbeitsprogrammen und Sammlungen, d.h. Aktivitäten, die für die Jugend anziehend und abenteuerlich sein sollten. Zweck war die Erziehung der Kameradschaft, Solidarität, Disziplin und Pflicht. HJ sollte eine Elitenorganisation werden, wo „Disziplin, Dienst und Freude herrschen muss“ (Nová mládež, Jahrgang 2, Nr. 1, 1939, S.2).

In der Erziehung der Mädchen wurde die Erziehung zum Familienleben, Hausarbeit und zur zukünftigen Mutterschaft betont. Aus den Mädchen sollten stolze, selbstbewusste, fleißige, national und christlich orientierte Slowakinnen werden. Wie auch die Jungen, hatten auch die Mädchen Uniformen und es wurde bei ihnen die physische Vorbereitung und die körperliche Tüchtigkeit betont.

### **Zeitschriften für die Hlinka-Jugend (HJ)**

In der Ausbildung und Formung der Mitglieder der HJ sollten eine bedeutende Aufgabe die von der Zentrale der HJ ausgegebenen Zeitschriften erfüllen. Seit 1939 erschien für die Führer der HG die Zeitschrift *Stráž* (Wache), die methodische Artikel zur erzieherischen Arbeit und zum Programm der Aktivitäten und Treffen veröffentlichte, damit die Erziehung einen einheitlichen Charakter hatte, einschließlich ihrer intendierten Wirkung im Geist der nationalsozialistischen Ideologie. Für die Jugend wurde die Zeitschrift *Víča* (6-9 Jahre), für die Mädchen die Zeitschrift *Slovenská deva* (1940) und für Jungen mit 9-18 Jahren die Zeitschrift *Nová mládež* (1939) herausgegeben. Seit 1943 erschien die Zeitschrift *Prelom*, die vor allem grundsätzliche Dokumente, Informationen von der Front und vom Hinterland, Verordnungen und Befehle der Leitung der HJ, Reden des Präsidenten und ideologische Beiträge publizierte. Aus ihren Seiten können wir ersehen, welche große Panik nach dem Ausbruch des Slowakischen Nationalaufstands und in den letzten Monaten des Kriegs in der HŠĽS und in der Regierung herrschte, und wie sich die Machthaber bemühten, die Jugend zu beeinflussen.

Mit Hilfe der HJ und der Lehrer an den Schulen hatten diese Zeitschriften zur Aufgabe, die Propaganda der Volkspartei zu verbreiten, und ihr Inhalt passte sich der wandelnden Situation zu Hause und auch im Ausland und an der Front an. In den Artikeln wurden die Grundsätze der Pädagogik und Psychologie sowie die Methoden der erzieherischen Arbeit mit den einzelnen Altersgruppen erklärt und verschiedene praktische Arbeitshinweise gegeben. Alle Mitglieder der HJ sollten die Zeitschriften lesen, und die Älteren unter ihnen sollten sie auch bestellen.

Inhalt der Zeitschriften waren Informationen aus dem Leben der HJ-Mitglieder, Hinweise zur erzieherischen Arbeit und Aktivitäten verschiedener Art, festliche Artikel, Geschichten der HJ-Mitglieder, in denen sie ihren Mut, ihre Treue, Heimatliebe und ihren Sinn für Pflichterfüllung und Befreiung von Todesangst im „Kampf gegen Bolschewiken, Feinde und Verräter“ zum Ausdruck gebracht hatten. In der Zeitschrift für die Kleinsten (*Víča*) waren das vaterlandsliebende Lieder, Gedichte, Märchen, Sagen, Schwüre auf Fahne und Volk, Geschichten von der Front und Texte, in denen „das Heldenmotiv, als ein von den grundsätzlichen Appellationselementen der propagandistischen Strategie“ dominierte (Zavacká 2006, S.33). Die Geschichten über reale und imaginäre tapfere Taten der Organisationsmitglieder bildeten den stabilen Bestandteil ihres Inhaltes. „Mittels der tapferen Taten der Organisationsmitglieder, Beispiele der Heldenhaftigkeit, des Kampfes für Selbständigkeit, Aufopferung und Arbeit für das Volk wurden zu diesem Zweck auch die Wölfchen – die jüngsten HJ-Mitglieder erzogen“ (Milla 2008, S.73). Zavacká konstatiert, dass „gerade weil diese Artikel für Kinder bestimmt waren, klingen sie viel brutaler, als in den Zeitschriften für Erwachsene“ (Zavacká 2006, S.41). Gerade in dieser Zeitschrift manifestierte sich vielleicht am stärksten die auf die jüngste Bevölkerungsgruppe gerichtete deformierende nationalsozialistische Propaganda.

### **Wehrerziehung**

Nach 1941 verstärkt sich die Bedeutung der sportlichen, Wehr- und vormilitärischen Vorbereitung in der HJ gegenüber dem Programm aus 1939. In 1942 wurde die neue Konzeption der Erziehung und der Führung der HJ-Mitglieder ausgearbeitet. Die erzieherische Arbeit soll gemäß dem Militärdienst organisiert werden. „Der Militärdienst ist das beste Beispiel für die HJ und aufgrund dieses Dienstes soll die erzieherische Arbeit organisiert werden. Die ganze HJ muss die Armee von Hlinka werden“ (J. Hlavatý, Stráž, 1942, S. 156). Die Wehrerziehung wird für alle Kinder, Jugendliche und Einwohner des Landes ab 6 Jahren bis Eintritt in den Heeresdienst und auch bei den Mädchen bis 18 Jahre eingeführt. Entsprechend verändern sich der Arbeitsinhalt und die Hauptziele der HJ, das heißt diese militarisieren sich.

Die Richtlinie vom 2.VI.1943 führt die Wehrvorbereitung vor dem Militärdienst für alle Jungen und Mädchen ein, d.h. für die ganze Jugend der Slowakei von 6 bis 20. Jahren. Am 21. Nov. 1944 entstehen der Arbeitsdienst, in dem eine „fanatische Jugend, für Kampf und für jede Arbeit geeignet“ erzogen werden soll (Prelom, 4.1.1945, S.1), und die Bereitschaftsabteilungen der HJ, ferner Sonderabteilungen gemäß militärischen Grundsätzen, die Bestandteil der Wehrmacht werden. Ihr Zweck sind die Erfüllung der Abwehr- und Kampfaufgaben, der Kampf gegen Insurgenten und für die Einhaltung der Ordnung und Sicherheit, für den Hilfsdienst, für Spionage und Diversionsaktivitäten usw. Damit begann auch die dunkelste Periode der Organisation der Hlinka-Jugend, die schnell zu ihrem Niedergang im Jahre 1945 führte. „Das Ende der HSLS und der Verfall des politischen und staatlichen Apparats der 1.SR bedeutete auch das Ende der HJ“ (Milla 2008, S.9).

### **Fazit**

Wir haben versucht, in unserem Artikel einige Aspekte der Erziehung und der Ausbildung der Jugend in der Zeit des Slowakischen Staates aus Hinsicht der Bemühungen darzustellen, die bei der Jugend den Einfluss der totalitären nationalsozialistischen Ideologie durchsetzen wollten, und die Mittel, mit denen sie verwirklicht werden sollte. Es stellt sich heraus, dass die schulische und außerschulische Erziehung der Jugend im Geist der allgemeinen Zeichen dieser Ideologie verwirklicht wurde, wie Betonung der Einheit im Denken, Fühlen und Handeln, der Kult der Stärke und der Aggression, Rassismus und Antisemitismus, die Ablehnung von Demokratie und Kommunismus, das Fanatisieren der Jugend und die Bemühung, aus ihnen loyale Anhänger des slowakischen Nationalsozialismus zu erziehen. Auch die übergroßen Anstrengungen der staatlichen Propaganda zur Erziehung und Ausbildung waren daraufhin ausgerichtet. Das sind alles Anzeichen der totalitären Ideologie in der Erziehung und Ausbildung in der Slowakei in den Jahren 1938-45 und des Systems, das im Mai 1945 ein Ende fand. Nur kurze Zeit danach wurde es durch ein anderes – das kommunistische – System ersetzt, das mit dem alten freilich vieles gemeinsam hatte.

**Literatur:**

- ČEČETKA, J. Reforma slovenského školstva. In *Pedagogický zborník*. 1938, roč.5, č. 4. s. 145-162.
- ČEČETKA, J. Slovenská národná výchova na slovenských školách. In *Pedagogický zborník*. 1938, roč. 5, č. 3, s. 97-107.
- HAJKO, J. *Nezrelá republika. Slovensko v rokoch 1939-1945*. Bratislava: Slovart, 2009.
- HLAVATÝ, J. *Stráž*. 1942, roč. 3, č. 6-7, s. 156-158.
- KIRSCHBAUM, J. Vodcovstvo v národe, In *Stráž*, 1939, roč. 1, č. 1-2, s. 5-6.
- KLIMKO, J. Ideové smernice pre ľudové školy podľa normálnych osnov. In *Slovenský učiteľ*. 1941-1942XXIII, č. 1, s. 5-9, 62-65.
- MEČIAR, S. Predpoklady organizácie slovenskej kultúry, In *Pedagogický zborník*. 1938, roč. 5, č.5-6, s. 193-220.
- MEČIAR, S. Štátoobčianska náuka. In *Slovenský učiteľ*. 1942, roč. XXII, č. 5, s. 213-216.
- MILLA, M. *Hlinkova mládež 1938-1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa, 2008.
- Nová mládež*. 1939, roč. 2, č. 1., s. 2.
- POLAKOVIČ, Š. *Slovenský národný socializmus*. Bratislava: GS HSLS, 1941.
- POLAKOVIČ, Š. *Úvod do filozofie pre VIII. triedu gymnázií slovenských*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1941.
- POLAKOVIČ, Š. *K základom Slovenského štátu. Filozofické eseje*. Turčiansky Svätý Martin, 1939.
- POLAKOVIČ, Š. Národná a štátoobčianska výchova z hľadiska ideologického. In *Národná výchova na našich školách stredného stupňa*. Bratislava: Spolok profesorov Slovákov, 1940, s. 15-39.
- POLAKOVIČ, Š. *Náš duch*. Bratislava: HV HM, 1943.
- POLAKOVIČ, Š. *Slovenské národné vyznanie*. Bratislava: GS HSLS1942.
- Prelom*, 4. 1. 1945, roč. 3, s. 1.
- SIVÁK, J. *Nové slovenské školstvo*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1940.
- SIVÁK, J. Plodná éra slovenského školstva. In *Slovenský učiteľ*. 1942, roč. XXIII, č. 6-7, s. 244.
- Stráž*, roč. 3, 1942, č. 1, s. 1.
- TISO, J. *Gardista*. 1940, roč. 2, č. 45, s. 1.
- TISO, J., Hlinkova mládež. In *Prelom*, 20. jún 1943, s. 1.
- ZAVACKA, M. Hrdinské víťazá – oficiálne detské vzory rokov 1939-1944. In Ed. J. PESEK. *Kapitolami najnovších slovenských dejín. K 70. narodeninám Michala Barnovského*. HU SAV, 2006, s. 33-41.

# Erziehung und Kontrolle im „Jahrhundert des Kindes“ – Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik.

Ehrenhard SKIERA

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 7 April 2017  
Accepted 14 June 2017  
Available online  
31 August 2017

---

### *Keywords:*

animism, Arbeitsschule,  
Blonskij, epistemology,  
esotericism,  
evolutionism, Fichte,  
Geisteswissenschaftliche  
Pädagogik, Husserl,  
Kant, Key, Montessori,  
shamanism, Steiner,  
totalitarianism

---

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

---

## ABSTRACT

---

### *Education and Control in the "Century of the Child" – On the Totalitarian Temptation in Pedagogy*

The possibility of its failure was and is a permanent dilemma of education. In face of this dilemma, the totalitarian temptation in pedagogy lies, on the one side, in the ambitious educator's longing to be able to completely control the conditions of rearing children so that the "good" in the child and in man is promoted and the "evil" eradicated. On the other side, a further totalitarian temptation lies in the belief that the educational dilemma between willingness and obligations of the child can be dissolved in the perspective of a "true" education, that is, to completely eliminate the compulsion in education. On closer examination, it becomes clear that not only the representatives of the so called "old" pedagogy (which often is denounced as "black") have an authoritarian understanding of education, but also those who speak on behalf of a historically enlightened concept of education, or who explicitly plead for a human-friendly pedagogy or a "Pedagogy from out of the child" (respectively a "child-centered education"). – This is shown by some examples.

## **1. Einleitung: „Das Jahrhundert des Kindes“ (Ellen Key) – Ideologeme, Reformmotive, Fragen**

Der Titel des Beitrages verweist auf das bekannte Schlagwort der berühmten Frauenrechtlerin und Schriftstellerin Ellen Key. Sie hatte mit ihrem im Jahre 1900 auf Schwedisch erschienenen Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ einen weithin erschallenden und nachhallenden Fanfarenruf in die Welt ausgesandt, eine evolutionistische Neue Frohe Botschaft zur Hervorbringung eines neuen, höheren Menschen in einem neuen, paradiesischen Zeitalter.

Mir liegt das Buch in der deutschen Übersetzung aus dem Jahre 1905 vor. Auf der Innenseite findet sich die persönliche Widmung: „Dir, liebe Emma zu Weihnachten 1905 gewidmet von

deinen Eltern Fr. u. E. Harries“. –Wir wissen nicht, welche der beiden zentralen Botschaften Ellen Keys die Eltern ihrer lieben Emma zuförderst mit auf den Lebensweg geben wollten. Ist es die eindringliche Mahnung an die Frau und zukünftige Mutter „keinen physisch oder psychisch verkommenen oder entarteten Mann zum Vater ihrer Kinder zu machen.“? (S. 48) Oder ist es der neue Grundsatz einer naturgemäßen Erziehung, den Ellen Key in die seither vielzitierte Formel gefasst hat: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“? (S. 110) Emma wird möglicherweise aber auch der merkwürdige Gegensatz zur Forderung nach einer naturgemäßen, sprich freien Erziehung auffallen, der in den Worten zum Gehorsam des Kindes liegt. So weist Ellen Key auf die bei manchen Kindern bestehende Notwendigkeit einer „Art Dressur“ während „der ersten drei Lebensjahre“ hin, und auf die generell bestehende Notwendigkeit zum Erlernen von Gehorsam „und zwar absoluten Gehorsam“, möglichst rechtzeitig „bevor sein Eigenwille unangenehm wird!“ (S.126 f)

Im Sinne der geforderten eugenisch reflektierten Elternschaft berichtet Ellen Key von einem jungen Mann, „selbst Arzt“, der „sich für gesund gehalten (hatte) als er sich verheiratete. Er entdeckte seinen Irrtum und war nun vor die Wahl gestellt, seiner Frau zu schaden oder von ihr zu lassen. Da sie einander tief liebten, war der einzige Ausweg, sich zu trennen. Denn die Ehe nur als Freunde fortzusetzen, fand er unmöglich und unrecht, weil dies der Frau das Mutterglück geraubt hätte. Er wählte den Tod, den er sich so gab, dass die Frau ihn durch einen Unglücksfall verursacht glaubte.“ – Und weiter: „Ebenso handelte ein anderer Mann, der – nachdem er mehrere Jahre verheiratet gewesen war und drei Kinder gehabt hatte – erfuhr, dass er der Halbbruder seiner Frau war.“ (usw. S. 48) In diesen „vorderhand noch zerstreute(n) Einzelfälle(n)“ sieht Ellen Key die Vorzeichen einer neuen Ethik, die über die „Entwicklung vieler Generationen“ zu „Instinkte(n)“, das heißt biologisch eingeschriebenen Gesetzen werden. Ethik wird also dereinst zu einer biologischen Größe. Die „vorderhand“ noch bestehende Notwendigkeit heroischer Selbstaufopferung wird dereinst überwunden sein, weil die funktionierenden Instinkte die Entstehung solcher bedauerlichen Konfliktsituationen wie jene der beiden jungen Männer und ihrer geliebten Frauen ausschließen werden. Der Heraufkunft und Erhaltung einer neuen Menschenrasse, eines neuen Menschentypus’ steht dann – biologisch gesehen – kein Hindernis mehr entgegen. Und so ruft Ellen Key uns mit Nietzsche, dem Schöpfer des „Herrenmenschentums“, zu: „Nicht fort sollst du dich pflanzen, sondern hinauf! Dazu helfe dir der Garten der Ehe!“ (S. 59)

Wir können heute Ellen Keys Werk nicht mehr mit den Augen der Menschen von damals lesen. Vielen dürften die sozialdarwinistischen, eugenischen und die Euthanasie befürwortenden Ausführungen sowie die zum Teil extrem autoritären pädagogischen Motive kaum anstößig vorgekommen sein – in einer Zeit, in der all jene Motive ernsthaft und größtenteils affirmativ diskutiert wurden. Allerdings lässt sich aufzeigen, dass auch nachfolgende und bis heute populäre Erziehungskonzeptionen unter dem rhetorischen Mantel von gesellschaftlichem Fortschritt, Menschenfreundlichkeit und Kindgemäßheit Theoreme und Motive tradieren oder neu formulieren, die bei genauerem Hinsehen ihr Gegenteil beinhalten – nämlich die Unterwerfung des Menschen und der Erziehung unter die Maßgaben

einer heraufdämmernden lichten Zukunft. Der aus der Biologie stammende Gedanke der Evolution, nun gedacht als ein kosmischer oder historisch notwendiger Mechanismus, wird dann in verschiedenen Spielarten zur Grundlage einer neuen Erziehungsideologie genommen. Im Folgenden geht es um die *theoretische Frage nach der Ausprägung totalitären Denkens* in verschiedenen Erziehungskonzeptionen, die als repräsentativ für das „Jahrhundert des Kindes“ gelten können. In diesem Beitrag geht es freilich nicht um die Frage nach der Dienstbarkeit *der Pädagogik* und *von Pädagogen* in und für totalitäre politische Systeme. (Siehe dazu: Ortmeyer 2009) – Das vorrangige Interesse dieses Beitrages besteht darin, die in der pädagogischen Situation selbst liegende Tendenz zu autoritären Lösungen aufzuzeigen. Diese wegen des Machtgefälles zwischen Zögling und Erzieher strukturell angelegte Tendenz ist m.E. für die besondere Faszination von pädagogischen Theorien mitverantwortlich, die umfassende, „ganzheitliche“ und dem Anspruch nach die einzig wahren, d.h. normativ-absolute Antworten bieten. Es geht also nicht um die totalitäre Versuchung *der Pädagogik*, sondern *in der Pädagogik*.

Bevor einzelne Erziehungstheorien im Bannkreis evolutionistischer Theorien genauer ins Auge gefasst werden, sollen einige systematische und epistemologische Fragen gestellt sowie wichtige pädagogische Ansätze befragt werden, die sich nicht explizit evolutionistisch begründen. So lässt sich zeigen, dass die ambitionierten und zum Teil auch innovativen pädagogischen Theorien des 20. Jahrhunderts in einem umfassenderen historisch und psychologisch tief verankerten Zusammenhang wurzeln. Der gemeinsame Grund besteht vor allem in dem Glauben: dass Kontrolle in der Erziehung in einem absoluten Sinne möglich und wünschenswert ist – entgegen der letztlich unabwiesbaren Erfahrung erzieherischen Scheiterns; dass „wahres“ Wissen möglich ist und als Legitimationsbasis für erzieherisches Handeln genutzt werden kann – entgegen der seit der Antike bestehenden philosophischen Tradition eines skeptischen Bewusstseins und der modernen Einsicht in die historische Relativität jeglichen Wissens.

## **2. Über den besonderen Reiz und die Folgen einer radikal optimierten Kontrolle in der Erziehung**

Die anthropologisch bedingte und a priori eingeschriebene Möglichkeit ihres Scheiterns war und ist ein bleibendes Dilemma der Erziehung. Angesichts dieses Dilemmas besteht die totalitäre Versuchung in der Pädagogik zum einen in der Sehnsucht des ambitionierten Erziehers, die Bedingungen des Aufwachsens so weitgehend kontrollieren zu können, dass das „Gute“ im Kind befördert, und das „Schlechte“ ausgemerzt wird. Im Extremfall führt dies zur Errichtung eines Panoptikums, zu einer totalen Institution im Sinne Jeremy Benthams oder Michel Foucaults. Im Panoptikum ist der Wärter – respektive der Erzieher und Lehrer – ein „Pan-Optiker“, ein „Allesseher“; in Bezug auf die menschliche Gattungsgeschichte und die menschlichen Bedürfnisse ist er ein „Allwissender“ und in Hinsicht auf die kindlichen Impulse ein „Allmächtiger“. Hier wird das Bild der „Alten Erziehung“ und der „Alten

Schule“ mit ihrem autokratischen Lehrer-Herrscher in einer karikierenden Form transparent. Störende Zeichen der Widerständigkeit ahndet er mit angemessenen Strafen.

Eine zweite totalitäre Versuchung besteht in dem Glauben, das pädagogische Dilemma zwischen Wollen und Sollen des Zöglings mittels einer „wahren“ Erziehung auflösen, also den Zwang in der Erziehung völlig beseitigen zu können. Der Glaube an diese Möglichkeit bildete, als Erbe wichtiger geistiger Strömungen des 19. Jahrhunderts und als Sehnsuchtspunkt der durch die Zumutungen der Moderne verunsicherten Menschen, eine starke Antriebskraft für reformerisches Denken. Sein Gegner und Schreckensbild ist das eben skizzierte Panoptikum der „Alten Schule“, die als eine gnadenlose Zwanganstalt denunziert und deren Pädagogik als eine „schwarze“ gebrandmarkt wird. Die Grundfigur und der Zielpunkt des neuen Denkens dagegen ist der Neue Mensch in einer radikal neuen, letztlich vollendet guten Gesellschaft. Die Fortschrittsideologien des Evolutionismus und des Kommunismus, später auch des Faschismus, gaben diesem Denken Attraktivität, gesellschaftlichen Rückhalt und den Anschein von Humanität.

So lässt sich zeigen, dass die großen bis heute vielfach verehrten Erziehungs- und Schulreformer Blonskij, Montessori und Steiner einem autoritären Erziehungsbegriff huldigen, teilweise vorgetragen im Gewand einer Rhetorik, die allgemein mit humanistischen und aufklärerischen Inhalten assoziiert ist. Ein solcher Begriff mündet zwangsläufig in das System eines totalitären Erziehungsstaates, weil er sich auf vermeintlich absolute, vermeintlich wissenschaftlich erwiesene oder göttlich verankerte Wahrheiten glaubt berufen zu können. Das gilt *mutatis mutandis* auch für Pädagogiken, die sich rhetorisch einem historisch aufgeklärten und damit historisch relativierten Begriff von Erziehung verpflichten. Der Lehrer und Erzieher wird in Konsequenz dieses Glaubens dann zum Panoptiker, der nicht mehr fehlbar-menschlichen Bemühungen nachgeht im Dienste und zum Wohle fehlbar-menschlicher Individuen. Er gehorcht jetzt weitaus höheren, die Gegenwart im Horizont einer lichten Zukunft transzendierenden Direktiven.

Eine der Schwierigkeiten, die totalitären und autoritären Grundzüge der in Frage stehenden Erziehungstheorien im „Jahrhundert des Kindes“ aufzuzeigen liegt darin, dass die Theorien und ihre einschlägigen Praxisempfehlungen zum Teil durchaus auch Erfahrungswissen sowie plausible Maßgaben und rationale Argumentationen einbeziehen. Die totalitären Momente werden erst dann sichtbar, wenn nach ihrem jeweiligen weltanschaulichen Bezugsrahmen, und nach den in diesem Rahmen avisierten Erziehungszielen gefragt wird. Dann wird deutlich, dass gleichsam unterhalb der empirischen Realität der einschlägigen pädagogischen Praxen, die den zuweilen verblüffenden Eindruck einer freien und freudigen Betätigung des Kindes vermittelt – wie z.B. bei der Eurythmie oder bei der konzentrierten Tätigkeit des Kindes am Montessorimaterial –, Ideen stehen, die in Wirklichkeit eine *Fremdbestimmung des Kindes und seiner Erzieherin* bedeuten. Auch die häufige rhetorische Nutzung allgemein positiv besetzter Begriffe – wie Individualität und Persönlichkeit (des Kindes), Aktivität und Selbstständigkeit, Ordnung und Schönheit, Liebe und Gehorsam, Harmonie und Frieden, Würde und Freiheit – erschweren die Herausarbeitung ihres je spezifischen Sinns. Erst bei genauerem Studium wird deutlich, dass etwa Würde und Freiheit das mitunter bedingungslos

eingeforderte Einleben in einen vorgängig fraglos zu akzeptierenden kulturellen und politischen Zusammenhang meint (bei den meisten frühen Vertretern der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“); oder die bedingungslose Sozialisierung innerhalb und für eine idealisierte Kommune (bei Blonskij); oder die passgenaue Einspurung des Kindes in sein göttlich-naturgesetzlich verankertes Entwicklungsgesetz (Montessoris „Normalisation“ des Kindes); oder aber die Einführung des Kindes in den sinnlich-übersinnlichen kosmischen Zusammenhang zum Endzweck seiner wie aller Menschen evolutionär vorbestimmten Vergeistigung (bei Steiner).

Die grandiosen Visionen werden von ihren Autoren nicht argumentativ gestützt, sondern auf der Grundlage eines angeblich wissenschaftlich gesicherten Glaubens oder mit dem Hinweis auf höhere Weisungen geistig-göttlicher Provenienz legitimiert. Der Glaube artikuliert sich – so möchte man in Anlehnung an C.G. Jung sagen – in verschiedenen Formen als der kollektive Archetypus des Weisen, des Wissenden Vaters; als die Sehnsucht der durch die Zumutungen der Moderne verunsicherten Seele nach dem Guten, Wahren und Schönen, dessen Weg uns der Erleuchtete zeigen möge. Diese Sehnsucht verleiht dem Glaubenden Kraft, und sie generiert nicht selten auch überzeugenden Reformeifer.

Man kann nach der Genese dieses Archetypus' fragen. Ich nenne ihn hier „das Grandiose Erkenntnisobjekt“. Es erhebt den Anspruch, absolutes, wahres und in der Totalität des Kosmos' eingeschriebenes oder von Gott selbst offenbartes Wissen zu verkünden.

### **3. Zur Genese und Funktion des Grandiosen Erkenntnisobjektes – historische und systematische Aspekte**

Die breite Akzeptanz totalitärer Systeme der Erziehung beruht nun meines Erachtens u.a. darauf, dass ihre implizite totalitäre Epistemologie tief in der Geschichte weltanschaulicher und philosophischer Systeme verwurzelt ist, und so den Denkhabitus überhaupt nachhaltig, oft freilich unerkant bestimmt. Die Faszination gegenüber „wahren“, Lösungen, die Sehnsucht nach einem Führer oder dem „Weltenlehrer“, der verlässliche Orientierung bieten soll, ist ungebrochen. – Diesen Hintergrund gilt es zu beleuchten; hier freilich unter Absehung an sich wichtiger Differenzierungen.

Wenn wir das große Spektrum der verschiedenen Pädagogiken unter dem Aspekt ihrer epistemologischen Implikationen betrachten, und dabei neben ihren rationalen Anteilen die eingelagerten nicht-rationalen erkennen wollen, kommen wir nicht umhin, einen weiten Bogen zu schlagen. Er reicht von der animistischen Weltsicht sowie der gottähnlichen Selbsterhebung ägyptischer Könige über die esoterischen Systeme omniszientistischen Wissens in der frühen und späteren Esoterik (Gnosis und Theosophie) bis hin zur Philosophie des Idealismus sowie der Romantik. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie die Sphäre des Menschen mit seinen epistemischen Begrenzungen und leiblich-irdischen Bedingungen verlassen, und implizit oder auch explizit ein absolutes, von den Zufälligkeiten des individuellen Lebens und Begehrens befreites Erkenntnisobjekt konstruieren. Noch die

Phänomenologie des 20. Jahrhunderts sucht nach der Konstitution eines solchermaßen „transzendental gereinigten“ Bewusstseins. (Vgl. Husserl, 1913)

Schon in der geschichtlichen Frühzeit begegnet uns der Schamane der Gruppe als ein Mensch, der in einem besonderen Verhältnis zur „oberen Welt“ steht. Hier bereits ist der Nukleus erkennbar, der später durch sozial- und geistesgeschichtliche Prozesse seiner Metamorphose als mehr und mehr abstrakte überzeitliche Ideenwelt, das Transzendente, das Göttliche, oder in der Sprache der Neuzeit als das Reich „überindividueller Geistesmächte“ erscheint. Dem Schamanen geht es freilich noch um unmittelbar wirkende Wesenheiten. Er kann mit den Geistern durch rituelle Verrichtungen und ggf. drogeninduzierte Träume in Kontakt treten und um deren Wohlwollen werben – zum Nutzen jedes Einzelnen und der Stammesgruppe insgesamt. Zwar hat der Schamane als Visionär und Heiler bereits eine herausgehobene, „führende“ Stellung, er kommuniziert planmäßig und für alle sichtbar mit der nicht jedem ohne weiteres zugänglichen „höheren“ Welt der Geister, aber sein Selbst ist noch nicht grandios im oben definierten Sinne. Im Grunde bestätigt er nur das, was alle Stammesmitglieder wissen und buchstäblich hautnah und mitunter schmerzlich erleben: unser Wohl und Wehe hängt vom Wirken der Geister ab, d.h. von numinosen, gleichwohl aber konkreten Mächten, die hinter den sinnlichen Erscheinungen ihr Wesen verbergen oder ihr Unwesen treiben. Seine Erkenntnisse werden im Modus eigenen Erlebens und Schauens generiert, nicht angestregten Nachdenkens. Seine Legitimation ergibt sich aus dem praktischen Nutzen für die Gemeinschaft. – Nicht von ungefähr wurde und wird der Schamanismus, insbesondere auch der in den 1970er Jahren aufkommende Neoschamanismus (Gründerpersönlichkeiten: C. Castaneda, M. Harner, F. Goodman) in spirituellen Kreisen des New Age und von anthroposophischen Autoren rezipiert. Von den „höheren Welten“ abhängig zu sein und mit diesen in Kontakt treten zu können, das ist für den modernen Anthroposophen und Esoteriker ein innig vertrauter Gedanke.

Die Aufweitung und Ausweitung des schamanisch-animistischen Selbstes hin zu einem grandiosen Erkenntnis- und zugleich Herrschaftssubjekt ist erst in der altägyptischen Zeit erfolgt. Als den Göttern und später dem einen Gott Re nahestehendes, die Götter auf Erden repräsentierendes Wesen, übt der Pharao sowohl physische Macht über die Körper der Menschen (Untertanen und Sklaven) als auch spirituelle Macht über ihre Seelen aus. Mit ihm ist das grandiose Erkenntnisobjekt geboren, das in der weiteren Geschichte kulturübergreifend immer wieder – und bis heute – in Erscheinung treten wird, beim Pharao noch eng verknüpft mit absolutistischer Machtfülle. Ein weit verbreiteter Text aus dem 2. vorchristlichen Jahrtausend „... umreißt den Zusammenhang von göttlicher Berufung und Ausübung des Amtes in aller Kürze: *„Re hat den König eingesetzt auf der Erde der Lebenden für immer und ewig. (So ist er tätig) beim Rechtsprechen den Menschen, beim Zufriedenstellen der Götter, beim Entstehenlassen der Wahrheit und der Vernichtung der Sünde. Er gibt den Göttern Opferspeisen, Totenopfer den Verklärten.*’ ... Aus dem traditionellen Pflichtenkanon jeden Königs sind zwei Hauptpositionen genannt: der Kult für Götter und Tote und die Gewährleistung von Recht und Wahrheit ... im Lande“. (Blumenthal 2002, S. 58f)

Wie zentralisierte politische Macht immer mit der Gefahr ihrer Untergrabung zu rechnen hat – die Paranoia des Autokraten hat mitunter reale Gründe –, so konnte in der Antike auch die spirituelle Macht ihre Monopolisierung durch Institutionalisierung (Priesterschaft und Ritus) nicht durchweg aufrecht erhalten. Bereits die Vorsokratiker bzw. die vorplatonischen Philosophen wiesen einen anderen, neuen Weg: den der Erkenntnisgewinnung durch Erfahrung (Empirie) und vernünftiges Denken (Logos), das freilich zum Teil noch durchdrungen bleibt mit (zahlen-)mystischen, magischen und astrologischen Spekulationen. Dennoch bedeutete es einen großen Schritt weg vom animistisch, mythologisch oder religiös geprägten Denken, der sich erst in der Neuzeit, wie wir wissen in durchaus ambivalenter Weise, durch die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik (auch Waffentechnik) voll auswirken sollte. In Platon erreicht das souveräne Erkenntnis selbst dann eine neue, epochemachende Gestalt. Ihm wird ein Himmel abstrakter Ideen zugeordnet, die mittels Vernunft erschaut, und in einem langwierigen mäeutisch-dialogischen Bemühen vermittelt werden können (Sokratisches Gespräch). Der vorsokratischen Naturbetrachtung wurde als kongeniales Mittel der Wahrheitsfindung der Dialog bzw. der philosophische Streit zugeordnet. Zugleich wurde bei Platon und noch einmal bei seinem Schüler Aristoteles das Spektrum philosophischer Fragen derart aufgeweitet, dass bis heute zentrale Begriffe der Natur- und Sozialwissenschaften auf das Denken der griechischen Antike verweisen.

Bei Platon wird das moderne epistemologische Selbst als ein individuelles, autonomes Erkenntnissubjekt geboren. Es bleibt aber in seinem Bemühen auf das transzendente Wahre der ewigen, das Diesseitige gleichwohl wesentlich bestimmenden Ideen bezogen. Der stärkste Gegenwind gegen eine dogmatische Wahrheit autoritativer Provenienz kam dann von esoterischen Strömungen der Spätantike, insbesondere von der als Gnosis bekannten spirituellen Suche. Hier erreicht die Emanzipation des Erkenntnis selbst eine neue Qualität, weil es in seinem Kern nicht mehr an den (sokratischen) Dialog oder an das Studium gelehrter oder heiliger Schriften gebunden ist. Das „Entstehenlassen“ bzw. die Generierung der Wahrheit war keine Aufgabe und kein Privileg des Königs mehr, auch nicht mehr eine solche des gebildeten Philosophen und des gelehrten Dialogs, sondern eine Angelegenheit des Einzelnen, prinzipiell jedes Einzelnen, eine Angelegenheit seiner individuellen Erfahrung. Das generierte Wissen hat sich somit zugleich von einer unmittelbaren sozialen oder lebenspraktischen Nützlichkeit emanzipiert. Es geht um die Wahrheit als solche. Der Gnostische Weg brachte gleichsam eine Demokratisierung der Spiritualität und des höheren Wissens. Der Gnostiker sucht sich von herrschaftlicher Bevormundung gleich welcher Herkunft und Gattung zu befreien, er löst sich vom religiösen Dogma, geht wo nötig in den Untergrund (geheime Bruderschaften oder Zusammenkünfte), und sucht die direkte Erfahrung mit dem Göttlichen, letztlich die Vereinigung mit ihm, die *unio mystica*.

Mit der Individualisierung der religiösen Erfahrung verbindet sich zugleich eine ungeheure epistemologische Entgrenzung. Sie produziert grandiose Machtphantasien, die als imaginäre Kompensationsleistung einer real erlebten Ohnmacht verstanden werden können. Hierin ist der Prototyp jeglicher Esoterik zu sehen – bis hin zum modernen Phänomen des „Chanelling“

in unseren Tagen, das mancher Esoteriker lukrativ zu nutzen weiß. In psychoanalytischer Sicht könnte man von einer Restitution omnipotenter Phantasien aus der frühen Kindheit sprechen. In diesem Kontext sei nur an einen klassischen Text der Spätantike erinnert, der als das wichtigste Dokument esoterischen Denkens gelten kann. Es handelt sich um das Corpus Hermeticum (CH). Seine Autorschaft wurde dem legendären Hermes Trismegistos aus mosaischer oder gar vormosaischer Zeit zugeschrieben, stammt tatsächlich aber aus früher nachchristlicher Zeit (er ist u.a. geprägt vom Platonismus und Neuplatonismus der Spätantike). Mit Hermes im Gespräch schildert der „Geist“ die Merkmale einer realen, erfahrbaren *unio mystica*, der Identität von Gott und (menschlicher) Seele. Manche der Worte erinnern an die schamanische Trancereise: „Und so versuche es auch von deiner eigenen Erfahrung her zu verstehen: Befiehl deiner Seele nach Indien zu reisen, und schneller als dein Befehl wird sie dort sein. Befiehl ihr, dann zum Ozean zu gehen, und so wird sie wiederum in Kürze dort sein, nicht als ob sie von einem Ort zum anderen ginge, sondern als ob sie (längst) dort wäre.“ (CH, S. 32 f) Dieses Überallsein und überall Seinkönnen der Seele ist durchaus nachvollziehbar; man muss nur dem Traum eine eigene Erkenntnisqualität zugestehen – wie Anthroposophen, Theosophen und andere Esoteriker auch heute lehren – sowie ein dem Traum zugeordnetes eigenes real existierendes Reich außerhalb des Menschen und der sinnlich wahrnehmbaren Welt; eine Ansicht, die empirisch kaum widerlegt werden kann. Die Aussicht, die der „Geist“ dem Hermes Trismegistos gewährt, zielt darüber hinaus noch weiter, nämlich auf die Ewigkeit, auf Gotteserkenntnis und das Alles-wissen-Können: „Nimm an, nichts sei dir unmöglich, und glaube, dass du unsterblich bist und alles begreifen kannst, jede Fertigkeit, jede Kenntnis, jeden Lebewesens Wesensart. .... und wenn du dies alles zugleich denken kannst: Zeiten, Räume, Dinge, Qualitäten, Quantitäten, kannst du Gott erkennen.“ (Ebd., S. 33)

Der Skeptiker wird fragen: „Hast du all das wirklich erfahren – oder war es nur ein Traum?“ Hermes' Antwort wird sein: „Ich habe alles wirklich erlebt – womöglich im Traum.“ Der Skeptiker beharrt: „War es nur ein Traum?“ Darauf Hermes: „Ich habe es wirklich erlebt und erfahren – sei es im Traum, in der realen Welt oder auch in der Überwelt des Geistes. Das Erleben hat für mich eine unbedingte Evidenz, die um ein Unendliches all das übersteigt, was ich in der sinnlich erfahrbaren Welt gesehen und erfahren habe.“ Diese Überzeugung bildet den Kern des esoterischen Selbstes – bis heute. Seine Repräsentanten werben um Anerkennung und Gehör, die sie bei den Adepten auch insoweit finden, als die Aussicht auf ähnlich grandioses spirituelles Erleben diese lockt und bindet.

So kann Hermes Trismegistos als der Schöpfer des allwissenden Erkenntnissubjektes angesehen werden, und schon bei ihm ist es nicht der ganze Mensch, der „reist“ und erkennt, sondern sein geistig-seelisches, d.h. körperfreies Substrat. Rudolf Steiner wird, wie wir noch sehen werden, dem hermetischen Überall-Sein- und dem Alles-Wissen-Können noch eine ungeheure pragmatische Entgrenzung hinzufügen: der Mensch wird im Laufe der phylogenetischen Entwicklung mehr und mehr zum Schöpfer seiner selbst und zum Schöpfer anderer Dinge und Lebewesen – allein durch die Kraft seiner Sprache und Gedanken, vor allem durch den physischen Sprechakt des Kehlkopfes. Hier liegt ein wichtiger Grund dafür,

dass der sprachlichen (und überhaupt: der künstlerischen) Erziehung in der Waldorfschule ein besonderes Gewicht zukommt.

Solche Gedankengänge haben eine eigentümliche Anziehungskraft und Poesie. Sie konnten freilich nicht unwidersprochen bleiben, und schon von den frühen Kirchenvätern wurden sie erbittert bekämpft – u.a. mit dem Hinweis auf einen Mangel an wirklicher, sinnlicher Erfahrung und logischem Denken sowie ihrem Widerspruch zur christlichen Offenbarung. (Vgl. dazu Hanegraaff 2012)

Bekämpft wurden sie später vor allem von der Philosophie der Aufklärung, die kritisch nach der Möglichkeit jeglichen Wissens fragte. Immanuel Kant etwa bestimmt als neue Aufgabe der Metaphysik, die „Grenzen der menschlichen Vernunft“ (Kant zitiert in Böhme/Böhme S. 253) zu bestimmen. Der phantastische Überschuss spekulativen Denkens musste eingehengt und in vernünftige Bahnen gelenkt werden. Gegen die Esoterik seines Zeitgenossen Swedenborg gerichtet denunziert er dessen übersinnliche Erkenntnisse als Produkte einer entfesselten Phantasie. „Das Schattenreich ist das Paradies der Phantasten. Hier finden sie ein unbegrenztes Land, wo sie sich nach Belieben anbauen können.“ (Kant 1766, S. 3)

Gleichwohl konnte Kant – und in der Nachfolge auch andere Philosophen der Neuzeit – sich von epistemologischen Größenphantasien esoterischen Zuschnitts nicht befreien. Böhme und Böhme haben das in ihrer Schrift „Das Andere der Vernunft“ in Bezug auf Kant (insbesondere den jungen Kant der „Theorie des Himmels“), Fichte, Schelling, Hegel u.a. dargelegt. Das „narzisstische Größen-Selbst“ (Böhme/Böhme, S. 214) bleibt in wesentlichen Zügen erhalten, und verkündet dem Anspruch nach weiterhin „objektive“ Wahrheiten. H.E. Richter nannte dies den „Gotteskomplex der neuzeitlichen Vernunft“ (1979) – das ist „die introjizierende Aneignung der Vollkommenheitsattribute des idealisierten Selbst-Objektes Gott“. (Vgl. ebd., S. 214)

Die idealisierende Vergöttlichung des erkennenden Menschen hat ihren Preis. Nicht nur ist der Mensch seiner Bedürftigkeit, seinem Begehren und seinem Leib entfremdet, sein irdisch und leiblich bedingtes Ich selbst muss gleichsam vernichtet werden, soll höhere Erkenntnis möglich sein. Das ist die Konsequenz von Fichtes „Absolutem Ich“. In seiner „Anweisung zum seligen Leben, oder auch die Religionslehre“, ist die menschliche Freiheit mit einem Leben in Gott gegeben: „Leben in Gott ist – frei sein in ihm“. (Zitat in Kindlers Literaturlexikon, Bd. 5, S. 539) Aber das heißt zugleich: „Das Ich muss gänzlich vernichtet sein.“ (Fichte 1835, S. 55) Gemeint ist nicht das „Absolute Ich“. Vielmehr stirbt das kleine bedürftige Ich zugunsten der Emanation des großen, göttlichen. – Bei Fichte begegnen wir einer idealistischen Formel, die bei Steiner, der Fichte sehr verehrte, in verschiedenen Varianten wiederkehrt. Rudolf Steiner: „Die Auslöschung der Persönlichkeit löst in unserer Umwelt die Stimme des Geistes aus.“ (GA 052, 213) Steiners Grandioses Erkenntnis selbst kann als das eklektische Substrat des hermetisch-esoterischen und des Fichte'schen idealistischen Erkenntnisobjektes verstanden werden. Es stellt sich in den aktiven Dienst der grandiosen Vision einer physisch-spirituellen Evolution, die nicht nur die Erziehung sondern im Prinzip alle Lebensbereiche tangiert.

Fichtes „Absolutes Ich“ setzt sich als ein göttliches. Es ist „aller Realität Quelle“ (Fichte, in: Böhme/Böhme, S. 126). Die radikale Denkfigur des „Absoluten Ich“ findet sein tragendes Diskursfeld in den Traditionen einer idealistischen Philosophie. Böhme und Böhme sehen darin „die Wiederauflage archaischer Größenphantasien“, und man könnte hinzufügen: solche altägyptischer und hermetischer Provenienz. „Es ist die Imagination des Ich als einzig und absolut: wäre es nicht Fichte, wäre es Wahnsinn.“ (Ebd., S. 126) Das heißt: wäre es nicht eingebettet in einen Diskurszusammenhang in der Weise, dass die Kant'sche Frage nach der Möglichkeit des Erkennens in ihrer Antwort auf eine systematisch entfaltete einsame Spitze getrieben wird, müsste man an Fichtes Verstand zweifeln. Auch muss man Fichte zugute halten, dass er den axiomatischen Charakter seiner Ich-Setzung klar erkennt. Er begründet sie weder mit Empirie noch Logik, sondern mit der Freiheitssehnsucht seines Herzens. Diese sieht er letztlich in der Identität von Gottes und des eigentlichen Willens des (absoluten) Ichs erfüllt. (Vgl. Fichte 1800, bes. S. 63ff)

Im Übrigen findet der Fichte'sche Ansatz im radikalen Konstruktivismus unserer Tage eine demokratische Weiterführung, indem jedem Menschen zugestanden wird, in souveräner Weise sein eigenes individuelles Weltbild zu bilden, seine nur ihm voll zugängliche Welt im eigenen Bewusstsein. Wahrheit, Gemeinsamkeit und Regelmäßigkeit im sozialen Leben wäre dann nicht mehr eine Frage genialer Einsicht und Rede Einzelner, sondern der freien Übereinkunft individueller Weltbildkonstrukteure am runden Tisch überantwortet. Gelänge es dabei, den runden Tisch frei von jeglicher Bevormundung zu halten, wäre Habermas' Idealbild des herrschaftsfreien Diskurses erreicht. Dem grandiosen Erkenntnissubjekt als ein individuelles Attribut wäre jegliche Legitimation entzogen respektive: dieses hätte sich im Diskurskollektiv des runden Tisches verflüchtigt – oder aber es hätte sich selbst im Hegel'schen Sinne darin „aufgehoben“ und gerettet. Im letzten Fall hätte es sich nur kollektiviert. Außerhalb des herrschaftsfreien Diskursraumes könnte das Grandiose Subjekt jederzeit wieder auferstehen, z.B. als die siegreiche allwissende und allmächtige Einheitspartei. Diese Möglichkeit, wie auch seine individuelle Manifestation in einem „Andragogen“, Demagogen oder sonstigen Führer, kann im Raum von Politik und Pädagogik nie als endgültig ausgeschlossen betrachtet werden.

So stehen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert den Autoren einer modernen Erziehung – neben dem empirisch-rationalen Wissen und mit diesem teils eng verwoben – zusätzlich verschiedene Modi des Wissens und seiner Generierung zur Verfügung. Bereits das schamanische Bewusstsein weiß von einer übergeordneten Welt, die ins Hier regulierend, sei es fatal oder segensreich, hineinwirkt; es ist aber noch ganz im sozialen Leben, d.h. in der unmittelbaren Erfahrungswelt verwurzelt. Erst das königliche Selbst weiß sich die Akzidenzien eines am Göttlichen orientierten Allwissens zu – erlebt sich aber immer noch (ähnlich wie das schamanische Bewusstsein) höheren Mächten, in weiter entwickelter Form dann dem Einen Gott, unterworfen und verbunden. Erst das griechisch-philosophische und noch mehr das esoterische oder gnostische respektive das hermetische Bewusstsein überwindet diese Abhängigkeit vom Höheren sowie die Unterordnung unter das Höhere; nicht durch seine Ignorierung oder Verleugnung, sondern durch seine Einverleibung oder

„Introjizierung“. Erst hier ist das „Grandiose Erkenntnissubjekt“ vollständig ausgebildet. Es wird sich zum einen in der Geschichte der esoterischen und theosophischen Traditionen erhalten, und zu Beginn der Neuzeit z.T. in neuen systematischen Zusammenhängen (z.B. bei Th. Paracelsus, J. Böhme, später E. Swedenborg u.a.) artikulieren. Seine aktuelle Formgebung im „New Age“ wird in der Religionswissenschaft als „Ich-bin-Gott-Thematik“ diskutiert. (Vgl. Hanegraaff 1996) Zum anderen erfährt es in der (deutschen) idealistischen Philosophie eine weitergehende Metamorphose, als deren Höhepunkt die Fichte'sche Selbstsetzung des Ichs angesehen werden kann, die von manchen als hybride oder gar pathogene Selbstüberschätzung angesehen wird. Der noch immer beschworene Gott der idealistischen Philosophen kann allerdings mit dem strafenden und gnädigen Schöpfergott des Judentums sowie des Christentums nicht mehr allzu viel anfangen; sodass *der Weg frei gemacht ist für verschiedene, politisch und pädagogisch instrumentalisierbare Surrogate des Sakralen*. Uns begegnen dann absolut gesetzte „überindividuelle Geistesmächte“ (Spranger – s.u.) wie etwa Staat, Nation, Volksgemeinschaft, Volksmoral, Vaterland, Rasse und Herrenmenschentum sowie in universalistischer Aufweitung: die Menschheit mit ihrer sich evolutionär oder revolutionär realisierenden goldenen Zukunft. Im politischen Raum wird die rituell-religiöse Symbolik ausgetauscht durch ein Arsenal neuer Chiffren, die gleichwohl auf eine absolute, überindividuelle Größe verweisen sollen und verpflichten wollen. Jetzt bewirken kämpferische soziale Bewegungen, ihre Ziele und ihre Lieder, die Nationalhymne, Fahnenappelle, Aufmärsche und kollektive Aufrufe willfährige Gefühle der Zugehörigkeit, der Ergriffenheit, und im höheren Befehlsfalle auch Kampfbereitschaft.

Jedliches totalitäre und fundamentalistische System politischer oder religiöser Signatur ist auf die personale, historische oder skripturale Manifestation sowie auf die je aktuelle Repräsentation eines Grandiosen Erkenntnis- und Herrschaftssubjektes angewiesen. Über Prozesse der Identifikation respektive Introjektion sowie ggf. über angsterzeugende Kontrollmechanismen wird seine Nachfolgerschaft gebildet und Loyalität gesichert. Innerhalb seines Herrschaftsbereiches fördert das System partikuläre Solidarität, Verkündigung und Lehre, fürchtet aber den kritischen Dialog; außerhalb dagegen sucht es – neben einer den Verhältnissen strategisch angepassten Propaganda und Lehre – den Dialog und das freundliche Gespräch, letztere als Strategien der allmählichen Vereinnahmung der Adressaten; denn es weiß um die Bedeutung der freiwilligen Konversion zum rechten Glauben.

Solange das Grandiose Erkenntnis selbst im Rahmen gelehrter Diskurse und in machtfernen Räumen verbleibt, ist es relativ ungefährlich, wenngleich von ihm wie wir bei Ellen Key sahen, bereits menschenverachtende „ethische“ Forderungen generiert werden. Greift es im Namen einer einzig wahren Weltanschauung, das heißt einer totalitären politischen oder religiösen Fiktion, zu den Waffen, wird es mörderisch. Mit weniger gefährlichen Machtmitteln wie in der Erziehung ausgestattet ist das Grandiose Erkenntnissubjekt immer noch zum Fürchten. Denn wie das kleine Ich zugunsten des Absoluten geopfert werden muss, geht der von einer großen Vision beseelte Pädagoge gegen alles vor, was der Vision entgegen steht. So ruft Maria Montessori ihrer Gemeinde aufmuntert zu: „Fürchtet euch nicht, das

Schlechte zu zerstören!“ Die implizite martialische Botschaft muss zugleich mit zahlreichen positiv konnotierten Worten getarnt werden. Des Erziehers Aufgabe im Horizont einer großartigen Vision bleibt in jedem Fall die Pflege und Hege des Guten, aber eben auch das Beseitigen des Lästigen, Bösen und Widerständigen.

Dies führt zur Frage nach den normativen Systemen, in deren Rahmen sich über Jahrhunderte das relevante pädagogische Denken bewegte. Der Schrecken, oder wie Comenius sagte, die erbärmliche „Kopfmarterung“ in den Schulen fand ihre Rechtfertigung nämlich ebenfalls in absolut gesetzten, später dann relativistisch gemilderten Denkmustern. Gegen diese Kopfmarterung, gegen den erbarmungslosen Drill und gegen die damit allzu häufig verbundene Marterung des ganzen kindlichen Körpers richtete sich der u.a. von Ellen Key ausgehende erzieherische Reformimpuls, die später so genannten „Pädagogik vom Kinde aus“.

#### **4. Das Kind als Nutzpflanze – von der absoluten religiös legitimierten Normativität zur historisch relativierten Normativität in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik**

Mit dem Bild des Kindes als Nutzpflanze in einem Erziehergarten spiele ich an auf den unumgehbaren totalitären Charakter einer Pädagogik, die sich im Besitz absoluter Wahrheiten wähnt, und daraufhin erziehen will. Das Seelenheil des verderbten, von der Erbsünde geschlagenen Menschen musste erzieherisch verbürgt, die Grundfesten des gesellschaftlichen Systems damit durch den Gehorsam gegenüber der Geistlichkeit und der weltlichen Obrigkeit zugleich gesichert werden. Gegen diese gottgewollte Pädagogik und Ordnung, deren didaktisches und disziplinarisches Symbol der Zeigestock oder die „Rute des Zuchtmeisters“ war, gab es seit der Antike zwar die Anmahnung milderer Mittel, und häufig auch scharfe bis beißende Kritik. Sie setzte sich aber im Großen und Ganzen durch – und sie ist bis heute nicht allgemein überwunden.

Gegen diese Pädagogik erhob sich infolge der Aufklärung und im Zuge der Entwicklung einer kritischen Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert eine bis heute einflussreiche pädagogische Richtung, die sich selbst zunächst als Kulturpädagogik, dann als Geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand. (vgl. Matthes 2011) Eine ihrer glanzvollen Leistungen ist die Herausarbeitung des „hermeneutischen Verfahrens“ zur Erschließung von pädagogisch relevanten Texten und anderen Symbolträgern. Diese Pädagogik konnte sich trotz des Bewusstseins der Geschichtlichkeit sowohl der Erziehung als auch ihrer eigenen philosophischen und wissenschaftstheoretischen Reflexion vom totalitären Schatten ihrer Gegenspieler – das heißt von den Verfechtern einer absoluten Normativität – letztlich nicht befreien. Anstelle von Gottes Heilsplan, den zu befolgen Pädagogen wie Theologen oblag, trat nun die „Kultur“ auf den Plan, meist in ihrer Form als Staatsmacht, als deren autorisierter Vertreter sich der Pädagoge, der Erzieher und Lehrer sah und fühlte. Aber auch Gott, das göttliche, und das Religiöse, auch die „geschichtliche Bestimmung“ usw. wurden vielfach weiterhin als selbstevidente Träger absoluter Normativität angesehen.

Die Kultur der Kultur- oder Geisteswissenschaftlichen Pädagogik trat also dem Kind letztlich als gleich fremde und absolute Macht entgegen. Die theoretisch relativierte Normativität brachte den Eltern wie dem Kind im Allgemeinen kein wesentlich erweitertes Mitspracherecht in seinem Erziehungs- und Bildungsprozess, und auch die praktische Pädagogik und eine sie stützende Gesetzgebung verzichtete bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nicht auf die allbekannten Zwangsmittel. – Ich will diesen Sachverhalt beispielhaft an dem konzisen Text des Pädagogen Karel Ozvald illustrieren, ein Schüler Eduard Sprangers, der die Pädagogik in Slowenien nachhaltig bestimmte. Er benutzt das seit Jahrhunderten vertraute Bild des Erzieher-Gärtners und schreibt 1923: „Ein Kind ist, wenn es auf die Welt kommt, wie ein wilder Trieb, dem man zunächst durch das Veredeln die Säfte verändern muss, wenn aus ihm eine edle Rose werden soll, die edle Frucht eines fruchtbaren Birnenbaums oder etwas ähnlichem, und auch im Verlaufe der Jahre muss er immer wieder beschnitten, angebunden und gehegt werden, da er sonst wieder verwildern würde. Der Vorgang des Veredelns eines Kindes nennt man Erziehung; auch die Erziehung ist in ihrem Kern eine Art Kampf gegen die Natur des Zöglings.“ (hier zitiert nach einer persönlichen Mitteilung von Edvard Protner; vgl. auch Protner 2015) Auch Ozvalds Lehrer Eduard Spranger bediente sich häufig martialischer Wendungen. Bereits in der Weimarer Zeit sah er mit der „Frontkämpfergeneration“ eine „Erziehergeneration“ „vorangeh(en)“, die im Dienste „gottgewollter sittlicher Werte“ an der Entstehung des „deutschen homo politicus“ mitwirkt. (Spranger in Fontana 2010, S. 51; siehe ebd. auch zu Sprangers Verherrlichung des Soldatentodes) Und mit dem Hinweis auf „überindividuelle Geistesmächte“, insbesondere die „Volksmoral“, vertritt Spranger noch 1958 die Ansicht, dass es dem „geborenen Erzieher“ in seiner Erziehung zu einem Wertbewusstsein darum gehen müsse, mit einem „pädagogische(n) Stoß ins Herz“ (Spranger 1958, S.44) den Zögling zu erreichen. – In der Diktion ähnlich den Verlautbarungen anderer, und wie wir gleich noch sehen werden auch mancher reformpädagogischer Autoren, konnte Spranger im „junge(n) Lehrer einen „pädagogischen Enthusiasmus“ am Werke sehen, der in einem „geheimnisvolle(n) Rätsel“ gründet. Dieser Lehrer „(fühlt) sich mit den Tiefen des Weltzusammenhanges verflochten“. (Spranger in: Fontana, S. 25) Er ist von einer „unauslöschlich heiße(n) Liebe zu unserem Volk“ (ebd., S. 50) beseelt, und begreift seinen Dienst als „eigentlichen Gottesdienst“. (Ebd., S. 25)

Zur Genese der von Spranger und vielen anderen Denkern zitierten „überindividuellen Geistesmächte“ wurde bereits oben das Nötige gesagt, und es wäre eine eigene Aufgabe, deren politisch nutzbare Repräsentationen im Einzelnen detaillierter zu beschreiben. Schon in dem Begriff selbst liegt der Appell zur bedingungslosen Subordination unter eben diese Mächte. Als ein Repräsentant der „überindividuellen Geistesmächte“ kann sich der missionarisch gesinnte, von jenen Mächten affizierte Pädagoge und Philosoph erkennen, und ohne Zögern im Horizont großer Ziele altruistische Dienste anmahnen, auch Kriegsdienste und entsprechende vorbereitende Erziehungsmaßnahmen. Im Rahmen eines solchen Denkens kam es zu theoretischen Konstruktionen, die jeglichen Widerstand gegen das Höhere denunzieren, und den absoluten Gehorsam gegenüber diesem „Höheren“ gar als sittlich gebotenen Ausdruck des höchsten freien Willens des Einzelnen anpreisen und anmahnen.

„Leben für die Volksgemeinschaft ist frei sein in ihr.“ So könnte Fichtes Satz (s.o.) entsprechend variiert werden, und so geschah es bei vielen namhaften Vertretern der Pädagogik, auch in Hinsicht auf den Nationalsozialismus. (bez. Spranger, Nohl, Weniger, Petersen siehe Ortmeyer 2009)

Das heißt: die Geisteswissenschaftliche Pädagogik schreckte vor den epistemologischen und philosophischen Konsequenzen ihres eigenen Ansatzes zurück, und verzichtete weitestgehend auf eine historisierende Dekonstruktion respektive auf eine Relativierung absoluter, im Transzendenten begründeter Theoreme und apodiktisch-autoritärer Postulate.

Gegen eine letztlich autoritäre Pädagogik gleich welcher Herkunft wenden sich nun die Protagonisten einer dezidiert menschen- und kinderfreundlichen Pädagogik, eben einer „Pädagogik vom Kinde aus“ – und sie fallen doch aufgrund ihrer theoretischen Voraussetzungen zurück in eine Pädagogik absoluter Normativität.

Fragen wir also weiter nach den totalitären Zügen einer sich kinderfreundlich gebenden Pädagogik mit dem Schwerpunkt auf deren Erziehungsbegriff und den impliziten oder expliziten Folgen für das Bild des Kindes, vor allem für das widerständige Kind. Aufgrund ihres hohen systematischen Stellenwertes können die Totalitarismen – wie sich noch zeigen wird – nicht als bloß marginale theoretische Entgleisungen im Rahmen einer ansonsten menschenfreundlichen Pädagogik angesehen werden.

## **5. Erziehung im Horizont evolutionistischen und geschichts-teleologischen Denkens – die Ansätze von Pavel Blonskij, Maria Montessori und Rudolf Steiner**

Richten wir unseren Blick zunächst auf Pavel Petrovic Blonskij (1884-1941), einen einflussreichen und bis heute in sozialistischen Kreisen verehrten Vertreter einer kommunistischen Arbeitsschule und kollektivistischen Erziehung. Er kannte Ellen Key als eine „konsequente Anhänger(in) der freien Erziehung“, lehnte sie aber insgesamt als eine „beschränkte dilettantische Autodidaktin“ ab. (Blonskij 1973 S. 52f und 241)

Sein Erziehungsziel ist der „Arbeiter-Philosoph“, das heißt, die Versöhnung des Arbeiters mit dem Intellektuellen im Einzelmenschen selbst und in der Gesellschaft. Sein Versuch hat den Charakter einer Heilslehre quasi-religiösen Charakters mit allen wesentlichen Komponenten einer solchen, einschließlich einer paradiesischen Diesseitsvision. Da ist einmal die alles bewirkende Ursache, die Industrie, als Krönung der Schöpfung, also der Geschichte, die Gleichheit unter den Menschen und Glück für alle verheißt. Und da ist der Messias, der Erbauer der künftigen einigen Welt: das Kind als der kleine Industrialist, der nach der Vernichtung des Kapitalismus und der bürgerlichen Pädagogik die Anliegen seines Volkes und der „werk tätigen Menschheit“ (S.143) insgesamt mit altruistischem Herzen aufnimmt und dafür lebt. Er ist ein „Narodnik“, ein Volkserzieher „bis auf die Knochen“.

Der kleine Narodnik, dem letztlich die menschlichen Züge und intrapersonalen Widersprüche genommen sind, findet seine gesellschaftliche Entsprechung in Blonskij's Vision einer maximal sozialisierten Kooperative. Sie ist geschaffen von diesem und für diesen *selbst-losen* Menschen, eine Kooperative, in der mit den sozialen Widersprüchen auch die Subjektivität

des Menschen in Nichts aufgelöst erscheint. Denn: wogegen sollte in der idealen Gesellschaft das Subjekt Widerspruch einlegen? Das mit der idealen Gesellschaft vollständig emanzipierte Subjekt ist kein solches mehr. Dieses Nicht-Subjekt findet seinen Platz in einem arbeitenden „Organismus“, der dem Termitenstaat ähnlicher ist als jede mögliche menschliche Gemeinschaft oder Gesellschaft.

So wird der Mensch in letzter Konsequenz auf das Arbeiterindividuum respektive den Industrialisten reduziert. Dessen eigentliche Heimat ist die Fabrik, die „unvermeidlich“, also automatisch und naturwüchsig („Organismus“) optimal sozialisiert. Das untrügliche Zeichen von Subjektivität, der Widerspruch gegen die Eingliederung, kann nur noch als Auswuchs einer krankhaften, pädagogisch und notfalls therapeutisch zu behandelnden Ichsucht (Mangel an Altruismus) oder als falsches (Klassen)Bewusstsein erscheinen, das durch Umerziehung zu beseitigen ist.

Bei Maria Montessori (1870-1952) begegnen uns das Messiasmotiv und eine entsprechende stark religiös konnotierte Rhetorik in explizit ausgearbeiteter Form. Auch bei ihr findet sich ähnlich wie bei Ellen Key die widersprüchlich erscheinende Nachbarschaft der Forderung nach absolutem Gehorsam – „Das Kind *muss* sich unterwerfen und gehorchen“ –, eine Forderung, die sogar nötigenfalls die Anwendung der Zwangsjacke legitimiert („*camicia di forza*“, M it. 1916, S. 577; engl. 1917, S. 461 und 1928, S. 451f) – und einer Rhetorik der Freiheit. Montessori: „Die Kinder in unseren Schulen sind frei.“ Und wir können gleich die von Montessori systematisch entfaltete Bestimmung hinzufügen: *solange und indem sie den Naturgesetzen der Normalisation, d.h. dem inneren Bauplan, folgen*. Dagegen ist Widerstand angebracht bis zur Zerstörung des Schlechten bei Abweichung, von Montessori als „Deviation“ definiert. Montessori: „Fürchtet euch nicht, das Schlechte zu zerstören“ (M 1972, S.242) Der Widerspruch löst sich also auf, wenn klar wird, dass Montessori unter Freiheit eine „biological liberty“ (M 1913, S. 477) versteht, das ist die „freie und friedliche Entwicklung des Lebens“ selbst. Deren Möglichkeit wird dereinst den „*super-organism made up of humanity*“ herbeiführen. Dies bildet „the very essence of the new pedagogy“. (ebd.) Und so wird aus dem erbärmlichen Kampf der Erziehung gegen die Natur des Zöglings der von Montessori mit großer Resonanz auf allen relevanten gesellschaftlichen Ebenen – theoretische und praktische Pädagogik, Schule, Lehrerbildung, Gesetzgebung, Politik, Hygiene und Medizin – ausgetragene *Kampf für die Befreiung der Natur des Zöglings*.

Die Richtung dieser „freien“ Entwicklung liegt in der „*horme*“ beschlossen als die der Evolution eingeschriebene prinzipiell gute, „göttliche“ oder „universale Kraft“. (M 1949, S. 123 und 375) Das Böse dagegen entspringt nicht der *horme*. Es stammt aus der noch unvollkommenen Welt, die bisher Deviationen nicht zu verhindern wusste. (vgl. M 1972, 227 und M 1949, 376) Das Kind in die Spur dieser höheren Kraft zu führen bzw. diese dem Kind eingeborene Antriebskraft sich entfalten zu lassen – das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrerin. Dies reflektiert beispielhaft den erzieherischen Grundgedanken in Keys „Jahrhundert des Kindes“. In Hinsicht auf den deviationsbedingten Ungehorsam geht es Montessori darum, die Differenz zwischen dem Wollen des Kindes und dem Wollen der Lehrerin zum völligen Verschwinden zu bringen. Denn: *Die innere Stimme des*

*Montessorikindes und die äußere Stimme der von ihrer Aufgabe beseelten Erzieherin haben letztlich den gleichen Ursprung und das gleiche Ziel: das Kind und mit ihm die Menschheit auf den rechten in ihm respektive in ihr angelegten Heilsweg zu führen. Beide Stimmen unterliegen höheren Direktiven und sind ihrer Natur nach nicht mehr nur menschliche. Durch die Ineinsetzung beider Willen entfällt zugleich jegliche Auseinandersetzung. Auf Seiten des Kindes bleibt der in Stufen sich (und zu) entwickelnde Gehorsam; auf Seiten der Lehrerin die mehr oder weniger subtile Führung. Den Begriff eines legitimen *eigenen, subjektiven, persönlichen, widerständigen, freien* Willens gibt es bei Montessori demnach weder in Bezug auf das Kind noch in Bezug auf die Lehrerin – es sei denn der Wille artikuliert sich in der Form eines freiwilligen Eintretens für Montessoris Visionen. Das bedeutet, dass es einen legitimen Willen und legitime Freiheit bei Montessori nur in der Form eines evolutionsspezifischen natürlichen respektive göttlichen Gehorsams gibt. Freiheit und Gehorsam fallen im Horizont dieser höheren Perspektive in eins.*

Im Gegensatz zum Lehrer der Alten Schule mit seinen zahlreichen offen gezeigten Zwangsmitteln findet der Widerstand und der Wille des Montessorikindes kein Gegenüber mehr, an dem er sich als eigener entwickeln und bewähren könnte. Der widerständige Wille wird auf mehr oder weniger subtile Weise erstickt. Der Mensch als Subjekt und relevanter Autor oder zumindest Mitautor seines Werdens wird in theoretischer Perspektive vernichtet.

Die Pädagogik von Rudolf Steiner (1861-1925) bewegt sich in einem speziell begründeten evolutionistischen Rahmen, und sie ist in einen besonderen philosophischen, lebens- und sozialreformerischen Kontext eingebettet. Steiner vermag auf alle relevanten Fragen des Menschseins von der Wiege bis zur Bahre – und noch weit darüber hinaus – anregende und häufig auch praktisch nützliche Antworten zu geben. Steiner bietet eine ganzheitliche, der Intention nach wirklich DAS-ALL-UND-ALLES umfassende, teils systematisch teils narrativ entfaltete Weltansicht – ganz in der Tradition esoterischer Systeme früherer Jahrhunderte, die mit dem Anspruch der Allwissenheit, Unmittelbarkeit zu Höheren und Höchsten Welten, zur „Urweltweisheit“, zum „waltenden Wesen“ und so mit dem Anspruch epistemologischer Grenzenlosigkeit und Absolutheit auftreten (Hermetismus, Gnosis, Rosenkreuzertum, Theosophie, Swedenborgianismus u.a.)<sup>28</sup>. Sein weltanschaulicher Rahmen reicht weit über das bei Key, Blonskij und Montessori skizzierte human-universalgeschichtliche Spektrum hinaus; nämlich hinein ins kosmogonische Entwicklungsgeschehen sowie in eine höhere, okkulte Überwelt des Geistes. Diese Welt ist dem gewöhnlichen Bewusstsein verschlossen, dem „wahren Seher“ aber, das ist jener Mensch, der sein kleines Ich, d.h. seine individuelle Persönlichkeit suspendiert oder „ausgelöscht“ hat, steht sie glasklar und unmittelbar vor dem inneren Auge, vor der Seele – und aus dieser Welt heraus wirken und weben die Geister gemäß ihrer je spezifischen Bestimmung an der Entwicklung des Kosmos, das heißt bei Rudolf Steiner letztlich an der Vergeistigung von allem und jedem. Aus dieser Welt kommt schließlich auch der Mensch, jeder Mensch. In diese Welt wird der Mensch nach einer Anzahl

---

<sup>28</sup>Zum Inhalt, zur Herausarbeitung und zur Geschichte des von der Theologie und der Aufklärung „verworfenen Wissens“ – „rejected knowledge“ – vgl. Hanegraaff 2012.

von Reinkarnationen (deren Verlauf Steiner recht detailliert zu schildern weiß) sowie nach dem Auf- und Abstieg verschiedener Menschenrassen (deren höchstentwickelte die weiße Rasse darstellt, vornehmlich jene deutscher Sprache) als ein zunehmend sich vergeistigendes Wesen, und schließlich als ein vollständig entwickeltes, dann jeglicher Materialität enthobenes und von allen irdisch-leiblichen Bindungen und Bedingungen befreites geschlechtsloses Geistwesen zurückkehren. Diese Entwicklung wird einen gewissen Abschluss im 6./7. Jahrtausend erfahren. Auf dem Weg dorthin wird es zu dramatischen physiologischen Veränderungen kommen. *In diesem Punkt ist Steiner gleichsam ein echter Darwin, freilich durch und durch versetzt mit einem spirituellen Ferment.* Am Ende des Entwicklungsweges werden die Geschlechtsorgane des Menschen verkümmert sein, und der Mensch hat die Macht gewonnen, durch sein eigenes schöpferisches Wort sich selbst hervorzubringen, sich selbst zu zeugen. Das Schöpferwort, das im Anfang aller Zeiten bei Gott war, ist nun bei dem Menschen. Das zuständige Organ der Selbstzeugung ist der Kehlkopf, nach Steiner das zentrale Sprachorgan des Menschen, und die Erziehung hat – neben *und zugleich mit* vielen anderen, dem Irdischen geschuldeten pädagogischen Bestimmungen – die große Aufgabe, dieses Organ auf seine künftige Zeugungsaufgabe vorzubereiten. Insbesondere die in allen Waldorfschulen verbindliche Eurythmie, aber auch verschiedene sprachliche, musikalische, rhythmische und andere künstlerische Übungen dienen denn auch *zugleich* diesem Ziel. Nahezu alle sprach-, kunst- und musiktheoretischen Äußerungen sowie diesbezügliche Wertungen Steiners beruhen auf der Dienstbarkeit jener ästhetischen Bereiche für die Entwicklung des Menschen als eines am Ende androgynen, göttlich-schöpferischen Geistwesens.

Noch stärker als bei den anderen Reformern muss also der eigentümliche Inhalt zentraler philosophischer, anthropologischer und pädagogischer Begriffe gesehen werden. Die Differenz besteht aus einem für den Außenstehenden oft schwer erkennbaren, häufig aber auch explizit und deutlich eingearbeiteten *spirituell-esoterischen Additivum*. Dieses Additivum ist das eigentliche, gleichsam dem Kosmos eingeprägte Telos. Dem kausalen Entwicklungsgeschehen ist demnach ein finales *momentum movens* zugeordnet, oder genauer: dem Kosmos als teleologisch wirksame geistige Kraft eingeschrieben und übergeordnet.

Der eigentliche Horizont und architektonische Fluchtpunkt des Steiner'schen Gedankengebäudes wird durch die anthroposophische Entwicklungslehre gebildet, also durch eine besondere Spielart evolutionistisch-teleologischen Denkens. *Diese Lehre – wie dem Anspruch nach das anthroposophische Denken überhaupt – spiegelt der Intention nach die ungeheuer komplexe Dynamik wider, die das GANZE des kosmogonisch-theosophisch-anthropogenen Entwicklungsgeschehens ausmacht.* Der architektonische Fluchtpunkt des theoretisch-konstruktiven Denkens ist zugleich der archimedische Hebelpunkt, von dem aus der „wahre Seher“ alle existentiell bedeutsamen Fragen zu beantworten vermag. Das impliziert die Konstruktion eines besonderen epistemologischen Selbstes. Denn nicht das souveräne *Ich* denkt *etwas* (Dualität des Denkens und/oder Spiegelung des kosmischen Geschehens im Denken), sondern *das Denken selbst ist der (willentliche) Vollzug respektive der Mitvollzug des GEISTIGEN Wirkens an sich.* „Nicht ich denke, ES denkt in mir“. Hierin

liegt der Sinn einer in anthroposophischer Rede häufig gebrauchten Sprachformel: die *Beweglichkeit des Denkens*. Das Denken ist in dem Maße beweglich, wie es sich mitwirkend und mitschaffend einspurt in das dynamische, *nie feststellbare* Entwicklungsgeschehen. Das anthroposophische Erkenntnis selbst steht also der (geistigen) Welt nicht gegenüber, sondern es tritt in diese ein. Es „bewegt“ sich in und verschmilzt mit ihr in einer besonderen *unio spiritualis*. – Der Skeptiker mag einwenden: es tritt ein in eine von ihm selbst imaginierte Welt, und „baut“ sich dort „nach Belieben“ an (Kant – s.o.). Es wäre also die Vereinigung mit dem eigenen abgespaltenen und in den Kosmos projizierte Selbst, dessen Inhalt die Sehnsucht nach dem Absoluten, Ewigen, Ganzen, nach Verschmelzung bildet. Es wäre eine *unio spiritualis imaginata in se ipso*. Wo nach der „Auslöschung der Persönlichkeit“ (Steiner) das GEISTIGE im Menschen mit dem GEISTIGEN im Kosmos sich vereinigt, zunächst temporär, und schließlich ewig, da ist des Sehers Sehnsucht erfüllt.

All das bedeutet in epistemologischer Sicht: Qua Methode (der Vereinigung des Sehers mit dem GEIST) ist das Wissen angeschlossen an das Unbedingte, weil der Seher als ein solcher gleichsam im Absoluten verweilt; als mitzuteilender Inhalt bleibt das Wissen dennoch zweifach relativ – nämlich (a) bezogen auf einen zwar absoluten, aber eben doch flüchtigen Zeitpunkt der kosmischen Entwicklung, den der „Seher“ im GEISTE „verweilend“ geschaut hat; zudem ist (b) die Verkündigung des Geschauten angewiesen und notwendig bezogen auf die Sprache als kommunikatives Medium, das das Absolute nie adäquat abbilden kann. Steiner favorisierte daher in epistemologischer Sicht die „Sprache“ der Kunst, freilich nur jene der „wahren“ Kunst. Die Bewegung und Beweglichkeit zwischen dem geschauten respektive imaginierten Absoluten und zweifach Relativen verleiht der anthroposophischen Rede ihre besondere Poesie, ein eigentümlich anziehendes, den Skeptiker – und den traditionellen Logiker! – freilich irritierendes Fluidum, und eine den „Außenstehenden“ oft verblüffende Flexibilität. Es handelt sich eben um ein „bewegliches“ Denken. Als solches sperrt es sich gegen den rationalen Diskurs, der auf eine kategoriale Übereinkunft, auf die Differenzierung von Erkenntnisobjekt und Erkenntnisgegenstand sowie hinreichend klar definierte Begriffe angewiesen ist. So sperrt es sich gegen jegliche Systematisierungsversuche – auch gegen den hier unternommenen Versuch. Der Apologet wird dem Kritiker immer vorhalten: Anthroposophie ist ein individueller Erkenntnisweg, und keine Ansammlung von Aussagen, kein System, keine Lehre, kein Gedankengebäude, will auch keines sein oder erschaffen. Erst dann, wenn zur traditionellen Logik der Wissenschaft „eine viel feinere, höhere Logik“ hinzutritt, kann der Adept „in den fortgeschrittenen Teilen der Anthroposophie“ zum „wirklichen Begreifen“ gelangen. (GA 72, S. 74)

Auf das allgemeine Bild des Kindes bezogen heißt das, dass das Kind, jedes Kind, vom Anthroposophen als eine zwar individuelle, aber im Grunde transitorische, vorläufig vom GANZEN noch getrennt *erscheinende* Wesenheit gesehen wird – ein Wesen, das aber gleichwohl auch auf seine Aufgaben im hier und jetzt wie im irdischen Morgen vorzubereiten ist. Pädagogisch bedeutet das, dass der Lehrer und Erzieher immer auf zwei – wenn man so will: didaktisch-methodischen – Ebenen arbeitet: der intellektuellen und der spirituellen,

wobei beide Ebenen jeweils als mehr oder weniger ineinander verschränkt angesehen werden müssen.

Spiritualität, die in ihren traditionellen religiös gebundenen Formen zu Demut und Bescheidenheit führen können, zeigt bei Rudolf Steiner nun aber ein anderes Gesicht. Der Allwissenheitsanspruch gebiert grandiose Machtphantasien (einschließlich der genannten Selbstzeugungs- und anderer von Steiner formulierten Fremdzeugungsphantasien bezüglich Mineralien, Pflanzen und Tieren – vgl. GA101, S.185)<sup>29</sup>; das Denken in hierarchischen Kategorien verbindet sich mit z.T. unsäglichen Rasseideologien<sup>30</sup>; die vermeintliche Vorzugsstellung der weißen Rasse im Reich des Geistes führt zu einer Herabwürdigung anderer „Rassen“, von Steiner z.T. als „degenerierte“ klassifiziert; die postulierte Sonderstellung des Deutschen als dem Geistigen näher stehend und als bevorzugtes Werkzeug des Geistes entwertet andere Sprachen und Kulturen; die inferiore Stellung des Verstandes gegenüber Gefühl und schauender Intuition verbindet sich mit einem Angriff auf Rationalität, Kritik und Andersdenkende – all diese Momente haben in Steiners Werk nicht nur einen marginalen, sondern einen konstitutiven Stellenwert. In ihrer Summe bilden sie ein poetisches Konglomerat, das mit guten Gründen als *spiritueller Faschismus* bezeichnet werden kann.

## 5. Fazit – Von der evolutionären Vision zur totalitären Fiktion

Richten wir resümierend einen Blick auf die Frage nach der grundlegenden Erziehungssituation in der Neuen Erziehungswelt, oder – um eine bis heute häufig gebrauchte, den universellen Gesichtspunkt einbeziehende Metapher zu verwenden – im Neuen Zeitalter.

Der konkrete, wirkliche Erzieher des Neuen Zeitalters und für das Neue Zeitalter wird sich, so ist zu vermuten, etwas von seiner ihm jeweils eigenen Menschlichkeit bewahren. Er weiß, dass er, selbst unvollkommen, in einer unvollkommenen Welt und einer ebensolchen Erziehungswelt wirkt. Er sieht und erfährt es jeden Tag, dass er von Kindern umringt ist, die um eine äußerst knappe und immer gefährdete menschliche Ressource wetteiferten: Liebe und Zuwendung, echte Empathie, Wohlwollen, Aufmerksamkeit und Verständnis. Und die Kinder erwarten, dass er, der Lehrer, ihnen beim Lernen des Einmaleins' des Lebens hilft. In all diesen Aspekten gleicht der neue Lehrer dem alten, sofern letzterer durch seine Machtstellung nicht korrumpiert ist und pathologisch agiert.

Das von den einschlägigen Autoren gezeichnete ideale Bild des neuen Erziehers für ein Neues Zeitalter hat jedoch wegen seines absoluten Gültigkeitsanspruches einen völlig anderen Zuschnitt. Montessori etwa bestimmt den Charakter der neuen Erzieherin in emphatischer Rede auf eine Weise, die, von der speziellen religiösen Konnotation abgesehen, im Prinzip für nahezu alle Autoren des neuen „Jahrhunderts des Kindes“ gilt: Sie sagt: „Die Schaukraft der

---

<sup>29</sup>Ähnliche Ideen finden sich u.a. auch bei Paracelsus und Böhme, bei letzterem als das magische Vermögen zur Selbstzeugung beim (androgynen) Adam vor dem Sündenfall. Siehe: Benz 1955, Koole 1986, Koyré 2012

<sup>30</sup>Vgl. die umfangreichen Äußerungen Steiners zu: Neger, Malayen, Mongolen, Indianer, Weiße, Rassegeister, Inder usw., auch in Schwenderer 2000

Lehrerin müsste gleichzeitig exakt sein wie die des Wissenschaftlers und geistig wie die des Heiligen.“ (M 1976, 131)

Wie versteht die neue wissenschaftlich geschulte Erzieher-Heilige ihre Arbeit, und was sieht sie im Kind? Sie weiß manches, sicher auch angeregt durch ihre besondere Ausbildung, was im pädagogischen Diskurs seit Platon entdeckt und methodisch vielfach auch umgesetzt wurde: sie weiß um die Bedeutung des Spiels, der Aktivität, der Anschaulichkeit des Unterrichts, der Entwicklungsgemäßheit ihrer lehrenden Worte, um eine angemessene, freundliche Umgebung, um gute menschliche Beziehungen und so weiter. Die neue Erzieherin erkennt bei dem tiefen Blick in die Seele und in das Wesen des Kindes hinein nun aber weitaus mehr, und *das ist das jeweils konzeptionell Besondere im Vergleich zu den Vertretern der Alten Erziehung*. Sie erkennt im Kind nämlich die untrüglichen Zeichen und Hoffnungsschimmer ihrer bisher vergeblichen Sehnsucht nach Ganzheit, Schönheit, Glück, Harmonie, Sinn und Frieden. Sie erkennt also sich selbst. Das Kind wird zum Spiegel ihrer eigenen Seele. Und sie erkennt sich auch im widerständigen Kind, dessen Seele zu retten eine ihrer hohen Aufgaben ist.

Die kommunistische Blonskij-Erzieherin etwa sieht im Kind den zukünftigen altruistischen Arbeiter-Philosophen, der an der weiteren Optimierung der organisch miteinander verbundenen Einzelkollektive von Menschen gleicher Rechte und Pflichten hin zu einem für immer befriedeten globalen Menschheitskollektiv – sprich: einen in sich maximal sozialisierten Menschheitsorganismus – arbeitet.

Die evolutionskundige Montessorierzieherin – und *mutatis mutandis* auch die Ellen-Key-Erzieherin – sieht im Kind die Morgenröte eines einheitlichen, friedlichen „super-organism made up of humanity“ heraufdämmern, der nur erreicht werden kann durch die passgenaue Einspurung des Kindes auf den – dem Kind göttlich-naturgesetzlich eingeschriebenen – Weg der Normalisation.

Die geisteskundige, geistergläubige, den kosmischen Wirkmächten verbundene, d.h. in der anthroposophischen Geisteswissenschaft geschulte Rudolf-Steiner-Erzieherin sieht im Kind (wie auch in sich selbst, freilich auf einer höheren Stufe stehend) *im Grunde* ein vorläufig noch in mancherlei Hüllen oder „Leiber“ – darunter auch ein niederer „physischer Leib“<sup>31</sup> – eingefasstes transitorisches Geistwesen. Dieses individuelle Geistwesen schreitet auf dem bereits jahrtausende andauernden und noch etwa fünf jahrtausende währenden, mit der kosmischen Entwicklung eng verknüpften Weg hinein in die trans-sensorische, mithin zugleich trans-materielle und trans-humane Überwelt des Geistes. Dort erfährt es, nun mit einem besonderen spirituellen Sensorium und kreativen Kräften ausgestattet, seine endgültige Erlösung und Auflösung.

All diese Erzieher sind erlöst in dem Sinne, dass ihnen mit einer spezifischen Pädagogik ein neuer Sinnhorizont des Lebens eröffnet wird, den die notwendigerweise immer nur begrenzten wissenschaftlichen oder staatlichen Curricula gestern wie heute nicht bieten

---

<sup>31</sup>Siehe bes. Steiners „Die Geheimwissenschaft im Umriss“, dort zu den verschiedenen „Leibern“ bes. S. 137ff

können. Das einzelne Kind mit seinen je individuellen Möglichkeiten, Grenzen und unter Umständen in sich widersprüchlichen Bedürfnissen, ebenso wie der Erzieher – die Erzieherin – als ein sich mühender aber gleichwohl fehlbarer Mensch wird zugunsten eines Super- oder Überkindes bzw. eines Super- oder Übererziehers auf dem Altar höherer, teleologisch begründeter, letztlich unabweisbarer Menschheitsziele geopfert. Die Chiffren des Absoluten nähren sich von der Preisgabe des Individuellen und Subjektiven. Der Supermensch ist der Feind des kleinen bedürftigen Ichs. Die Große Idee ist die Feindin alles Unvollkommenen, dessen Wandlung und Subordination sie einfordern muss.

Die Erzieher-Reformer wollten und wollen durch ihren missionarischen Einsatz die Menschen und die Menschheit aus den Zwängen der Alten Erziehung und zugleich von den Schrecknissen der alten Welt befreien. Sie und ihre Anhänger sind zweifellos von der Richtigkeit, universellen Bedeutung und Wahrheit ihrer Mission überzeugt und erfüllt. Sie halten aber einen Kosmos totalitärer Signatur bereit, der bei genauerem Hinsehen zum Fürchten ist. *Denn die Erzieher-Heilige handelt nicht mehr im Namen und im Rahmen menschlicher Notwendigkeiten und im Modus je fehlbarer menschlicher Bemühungen. Sie hat qua Funktion und Sendung eine besondere Aufgabe und Stellung. Sie ist jetzt die Repräsentantin einer geschichtsnotwendigen, kosmischen, göttlichen oder eschatologischen Kontrollmacht, deren allumfassende Macht sie selbst erkennt und anerkennt. So arbeitet sie, wenn wir theoretisch die ultimative Konsequenz ins Auge fassen, entgegen ihrer erklärten Absicht, an der Entfremdung, letztlich an der Entbindung des Menschen von seiner Menschlichkeit.*

*In den Augen des Gläubigen freilich (d.h. aus affirmativer Binnensicht) handelt es sich um die Vollendung des Menschen und der Menschheitsgeschichte, mithin um den endgültigen Sieg des Lichts über die Mächte der Finsternis.*

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

Was bedeutet all das in Hinsicht auf ein Kind, das in eine nach den theoretischen Maßgaben ihrer Schöpfer optimal eingerichtete Erziehungsumwelt mit einer entsprechend vorbereiteten Erzieher-Heiligen eintritt?

Das flexible, anpassungs- und lernfreudige Kind sowie das nach diversen Heilbehandlungen erfolgreich angepasste und sich anpassende Kind wird zweifellos viel Gutes und Interessantes lernen, und sich selbst in seinem Bedürfnis nach Anerkennung bestätigt finden; ebenso wie das Bemühen seiner Erzieherin durch die gelingende Anpassung eine Bestätigung findet. Und der überzeugte Theoretiker wird sich und seine Theorie ebenfalls bestätigt finden. Das dauerhaft unangepasste, das ungehorsame Kind dagegen erlebt einen einsamen seelischen Binnenkampf zwischen Selbstbehauptungswillen und Anpassungsbereitschaft, dessen mögliche äußere, situations- und ideologiebedingte Ursachen von dem Kind selbst so wenig wie von seiner von der unfehlbaren Theorie geleiteten Erzieherin erkannt werden können. Das Kind ist alleine gelassen, und findet niemanden mehr, der ihm in einer menschlichen Weise

wirklich und verständig zuhören will und zuhören kann. Das widerständige Selbst im Kinde und das verbliebene oder sich bildende widerständige Selbst in der Erzieherin haben in dem perfektionierten Kosmos keinen Platz.

Der Kosmos Blonskij'scher Prägung zielt nämlich auf die vom Kollektiv erzwungene und kontrollierte soziale Eingliederung des Kindes; der Montessorianische Kosmos auf die erzwungene und permanent überwachte Einspurung des Kindes gemäß der immanenten göttlichen Vorschrift; der Steiner'sche Kosmos auf die quasi-zwanglose Spiritualisierung des Kindes, indem das Kind mittels einer ausgefeilten Architektur, Ästhetik und Didaktik den letztlich unabweisbaren Wirkungen des Großen Kosmischen Geistes ausgesetzt wird.

Weder in dem einen noch in dem anderen, so wenig wie in dem dritten Kosmos besteht die 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. Eine solche Pädagogik kann in den vorliegenden Konzeptionen *theoretisch* nicht begründet werden, weil ihr der Rekurs auf absolute Wahrheiten versagt ist.

#### **Literatur:**

Hinweis: Viele Werke von M. Montessori und nahezu alle von R. Steiner sind digital im Internet zugänglich. Steiner: <http://fvn-rs.net> (Freie Verwaltung des Nachlasses von Rudolf Steiner);

Montessori: <https://archive.org> (Steiner im Text oben zitiert als GA, Gesamtausgabe, Montessori als M)

BENZ, E. *Adam. Der Mythos vom Urmenschen*. München-Planegg: Barth-Verlag, 1955.

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

BLUMENTHAL, E. Die Göttlichkeit des Pharaos, in: ERKENS, F. R. (Hsg.) *Die Sakralität von Herrschaft*. Berlin: Akademie Verlag, 2002. ISBN 3-05-003660-5.

BÖHME, H. – BÖHME, G. *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt: Suhrkamp 1985. ISBN 3-518-28142-9.

CORPUS HERMETICUM: Das Corpus Hermeticum Deutsch. Die griechischen Traktate und der lateinische „Asclepius“, o.O., o.J. (Internetausgabe)

FICHTE, J. G. *Die Bestimmung des Menschen*. Berlin: In der Vossischen Buchhandlung, 1800 (Faksimile im Internet: [www.archive.com](http://www.archive.com))

FICHTE, J. G. *System der Sittenlehre*. Bonn: Adolph Marcus, 1835.

FONTANA, M. „... jener pädagogische Stoß ins Herz“ *Erziehungswissenschaftliche und biographisch-politische Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Leben und Werk Eduard Sprangers*. Frankfurt u.a.O.: Peter Lang 2010. ISBN 978-3-631-59021-8.

HANEGRAAFF, W. *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: University Printing House, 2012.

- HANEGRAAFF, W. *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Leiden u.a.O.: E.J. Brill, 1996.
- HUSSERL, E. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie Erstes Buch: *Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Halle a. d. S., Verlag von Max Niemeyer, 1913
- KANT, I. *Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik*. Königsberg: Johann Jacob Kanter 1766
- KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer, 1905 (Original schwedisch, 1900, 1. Auflage dt. 1902).
- KINDERS NEUES LITERATURLEXIKON, München: Kindler Verlag, 1988. ISBN 3-89836-214-0.
- KOOLE, B. *Man en vrouw zijn een. De androgynie in het Christendom, in het bijzonder bij Jacob Boehme*. Utrecht: HES Uitgevers, 1986.
- KOYRÉ, A. *Paracelsus*. Zürich: diaphanes, 2012.
- MATTHES, E. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg, 2011.
- MONTESSORI, M. *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg u.a.O.: Herder, 1972.
- MONTESSORI, M. *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Freiburg u.a.O.: Herder, 2013.
- MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*. Frankfurt u.a.O.: Ullstein, 1980.
- MONTESSORI, M. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Ermanno Loescher & C., 1916.
- MONTESSORI, M. *Pedagogical Anthropology*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1913.
- MONTESSORI, M. *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House, 1949.
- MONTESSORI, M. *The Advanced Montessori Method*. II. The Montessori Elementary Material, London: William Heinemann, 1928.
- MONTESSORI, M. *The Advanced Montessori Method*. The Montessori Elementary Material, New York: Frederick A. Stokes Company, 1917.
- ORTMEYER, B. *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos*. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Ereich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz, 2009.
- PROTNER, E. *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie*. In: Historia Scholastica. Prag, 1/2015.
- SCHWENDERER, U. (Hsg.) *Anthroposophie*. CH-Oberdorf: Verlag Freunde geisteswissenschaftlicher Studien, 2000 (Lex. in 14 Bänden, Internetausgabe).
- SPRANGER, E. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958.
- STEINER, R. *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1989 (GA 013).

VARIA:

## Humanität als philanthropisches Prinzip im Kontext der Aufklärung: Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) und die Reckahner Musterschule.

Frank TOSCH<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Deutschland, tosch@uni-potsdam.de

---

### ABSTRACT

*Humanity as a philanthropic principle in the context of the Enlightenment: Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) and the Reckahner Musterschule*

The article deals with the relationship of the enlightenment pedagogical ideas of philanthropism in the context of humanity and education. The study aims at defining and fulfilling the ideas of the German philanthropist - Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) - precisely with regard to their enlightenment appeal to help people by education to achieve a dignified, reason-based life.

---

### Einleitung: Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

In diesem Beitrag wird *Humanität als Grundwert der Erziehung und Bildung im Kontext der Aufklärung* skizziert. Es wird die Frage nach menschenfreundlichen, humanen Erziehungskonzepten für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zu beantworten versucht. Es die Zeit der (Spät)-aufklärung (Schmitt 2006), die maßgeblich durch die philanthropische Bewegung in Theorie und Praxis gekennzeichnet ist. Der Beitrag ist in *drei Teile* gegliedert:

- Erstens werden *Merkmale und Leistungen der philanthropischen Erziehungsbewegung* identifiziert.
- Zweitens werden diese Merkmale am aufgeklärten Denken und Handeln des märkischen Gutsbesitzers *Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805)* gespiegelt und dessen weitreichende Bedeutung für die Humanisierung von Schule und Unterricht am Beispiel seiner *Reckahner Musterschule* skizziert. An diesem Reformprojekt sollen die *Dimensionen des Humanitätsideals* gefiltert werden. Dabei wird Rochow besondere Aufmerksamkeit gewidmet, weil seine erzieherischen Ideen untrennbar mit einer zeitgenössisch konkreten und überaus erfolgreichen pädagogischen Praxis – mit unmittelbaren Sozialisationswirkungen in seiner

Gutsherrschaft – verbunden waren. Das machte ihn schon im 18. Jahrhundert als Aufklärer überregional bekannt. Seine Person und sein Projekt kann freilich nur kursorisch vorgestellt werden.

- Drittens besteht das Erkenntnisinteresse darin, ausgewählte *zeitgenössische Facetten der Humanitätsidee der philanthropischen Erziehungsbewegung in ihrer längerfristig anstiftenden Wirkung* – bis in die Aktualität reichende Fragen von Bildung Erziehung – sichtbar zu machen.

### **1. Merkmale der Humanität in der philanthropischen Erziehungsbewegung**

Der Bildungshistoriker Hanno Schmitt hat mit seinem grundlegenden Werk „Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung“ (Schmitt 2007) ein facettenreiches Bild dieser Aufklärungsströmung vorgelegt, die in Deutschland durch ein spezifisches Reformbündnis mit dem Absolutismus gekennzeichnet war (Schmitt 1979). An der gegebenen politischen und sozialen Ordnung wurde einerseits festgehalten, auf der anderen Seite wurden die absolutistischen Erziehungsprinzipien grundlegend in Frage gestellt. Was sind in diesem Kontext die *zentralen Humanitätsideale sowie Merkmale und Leistungen der philanthropischen Erziehungsbewegung*, die ich im Folgenden *thesenhaft in 10 Leitgedanken* zu systematisieren versuche:

1. Der Philanthropismus repräsentiert die Aufklärungspädagogik in Deutschland v.a. im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Diese Reformbewegung war „ganz wesentlich durch Bildungsoptimismus geprägt“ (Schmitt 2007, S. 21). Das Ideal der Aufklärung wurde durch das *Prinzip Vernunft* getragen. Aufklärung sollte durch öffentlichen Vernunftgebrauch sowie durch Erziehung praktisch verwirklicht werden. Das Erziehungsprogramm lag in den Händen von *Philanthropen (Menschenfreunden)*, die in unterschiedlichen Erziehungsprojekten versuchten, ihre Ideen initiativreich in eine erfolgreiche pädagogische Praxis zu überführen. Bedeutende Zeugnisse dieser pädagogischen Reformprojekte waren das Dessauer Philanthropin mit Johann Bernhard Basedow (1724-1790), das Philanthropin Christian Gotthilf Salzmanns (1744-1811) in Schnepfenthal/Waltershausen, die Musterschule Friedrich Eberhard von Rochows mit seinem Lehrer Heinrich Julius Bruns (1746-1794) in Reckahn nahe Brandenburg/Havel sowie die Bürger- und Gelehrtenschule in Neuruppin mit Johann Stuve (1752-1793) und Philipp Julius Lieberkühn (1754-1788). Weitere Vertreter dieser Erziehungsbewegung wurden als pädagogische Schriftsteller und Bestsellerautoren wie Joachim Heinrich Campe (1746-1818) oder wie der erste Pädagogikprofessor Ernst Christian Trapp (1745-1818) in Halle überregional bekannt. Andere hatten sich als Verleger aufklärerischer Gedanken wie Friedrich Nicolai (1733-1811) oder Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726-1801) als Illustrator der Aufklärungspädagogik einen Namen gemacht (Schmitt 2007; zur Frühgeschichte Overhoff 2004).

2. Die philanthropische Erziehungsbewegung betrachtete sich als kosmopolitisch, wenngleich sie deutlich in Deutschland und Dänemark mit der Ausprägung ihrer konstitutiven Merkmale schon vor Erscheinen von Rousseaus „Emile“ (Rousseau 1762/1989) verbunden war. Auch die Schülerlisten ihrer Erziehungseinrichtungen bestätigten den weltoffenen *europäischen Zugang*.
3. In den Philanthropinen als neue „Pflanzschulen der guten Erziehung“ (Kant (1777), zit. nach Schmitt 2007, S. 21) war eine *menschenfreundliche Erziehung* verankert, die den ganzen Menschen in seinen Entwicklungsstufen – v.a. in der frühkindlichen Erziehung, Kindheit und Jugend – zu erreichen versuchte. Wesentliche Stilmittel der Pädagogik waren eine anregend-optimistische Lernatmosphäre; Erziehung zur Menschenfreundschaft und zur konfessionsübergreifenden religiösen Toleranz sowie „anschauende Erkenntnis“. Dabei wurden das menschliche Leben und der damit verbundene *aktive Erfahrungserwerb* als zentraler lebenslanger Bildungsprozess begriffen.
4. Die *Lehrer* der Philanthropine waren „*Kinderfreunde*“, *Berater und Begleiter von Lernprozessen* und stellten die *Erziehung vor den Unterricht*, erklärten Erziehung zum „wichtigsten Teil der Pädagogik“ – auch für die Schulen. „Daß die Schulen nicht bloße Unterrichtsanstalten sein dürften, sondern Erziehungsanstalten sein sollten, hat der Philanthropinismus<sup>32</sup> zum allgemeinen Bewußtsein gebracht“ (Heman 1911, S. 228). Die Adressaten der Erziehung waren zunächst die Kinder „gesitteter Stände“ und des aufgeklärten Adels, wenngleich mit Friedrich Eberhard von Rochow erstmals die *Übertragung der philanthropischen Erziehungsidee auf Kinder einfacher Landleute* verbunden ist. Hier wurde das philanthropische Erziehungsprojekt auch zum Träger der Landschulreform und hier offenbarten sich die pädagogischen Standards wie Denken lernen, Lebensverbundenheit, Anwendungsbezug des Gelernten sowie Weltoffenheit in methodisch vielfältiger Weise.
5. Philanthropine waren mit Immanuel Kant (1724-1784) „pädagogische Versuchsstation für Erziehungsexperimente“, hatten die Freiheit, „nach eignen Methoden und Plänen zu arbeiten“ (Heman 1911, S. 228) und standen unter sich bzw. mit Gelehrten in Deutschland netzwerkartig in Verbindung. Sie hatten „*Vorbild- und Anregefunktion*“ (Schmitt 2007, S. 22) und trugen wesentlich dazu bei, die erprobten methodischen Zugänge, die neuen Unterrichtsinhalte sowie Lehr- und Lernmethoden nicht nur in den aufgeklärten Publikationsorganen zu diskutieren, sondern darüber hinaus auch mittelbar das zeitgenössische Bewusstsein für eine bessere öffentliche Erziehung zu befördern. Sie halfen mit, längerfristig eine bessere Praxiswirksamkeit v.a. des öffentlichen Schulwesens einzuleiten.

---

<sup>32</sup>Heman verwendet den Begriff Philanthropinismus: „Wir fassen diese Männer unter dem Namen ‚Philanthropinisten‘ zusammen, weil sie im Dessauer Philanthropin ihre pädagogische Denkrichtung und Schulung erhielten und in dessen Geist wirkten.“ (Heman 1911, S. 229)

6. Die philanthropische Erziehungsbewegung zeichnete sich durch ein „realistisch-lebenspraktisches Erziehungskonzept“ (Schmitt 2007, S. 22) und einen *ganzheitlichen Bildungsbegriff* aus: Erziehung nützlicher Bürger und glückseliger Menschen, Naturnähe, tugendhaftes Verhalten, Anleitung und Übung guter Gewohnheiten und Umgangsformen unter Beachtung der Individualität der Heranwachsenden. Die Betonung gemeinnütziger sowie nützlicher Unterrichtsinhalte (Realien) gehörte ebenso dazu wie die Einführung der Leibesübungen (Turnübungen) im Unterricht und der Körperpflege in die Erziehung. Die Pädagogik war frühzeitig durch die Arbeit mit erzieherischen Mitteln (Belohnungs- und Anreizsysteme, Meritentafel) geprägt (Ulbricht 1963, S. 58f.).
7. Idee und Praxis der Philanthropine hatten bewirkt, dass neben *anwachsender pädagogischer Wissensproduktion* (wie Basedows „Elementarwerk“ 1774) und Ratgeberliteratur für Eltern ein neuer Zweig begründet wurde: „die [Kinder- und] Jugendliteratur zur Belehrung und Unterhaltung“ (Hemann 1911, S. 229). Nachdenken über Erziehung wurde in Erzählungen und Lesestücken in „Zeitschriften, Bilderbüchern, Unterrichtsbüchern für die Jugend, mit Sammlungen, Romanen [wie Campes „Robinson der Jüngere“ (1779)], Dramen, Historien, Geographien und Physiken für Kinder und Schulen eine Industrie, welche im Lauf der Zeit eine immer größere Ausdehnung gewann“ (Hemann 1911, S. 229).
8. Die philanthropische Erziehungsbewegung brachte erstmals eine *breiter geführte Debatte über weibliche Bildung* hervor. „Die Hauptströmung der Mädchenerziehungstheorien richtet sich ausschließlich an der Funktion des weiblichen Geschlechts in Ehe und Familie aus, in der Diktion der Zeit: an ihrer Bestimmung zur Hausfrau, Gattin und Mutter. Diese Theorien stehen im Kontext der aufklärerischen Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses.“ (Schmid 1997, S. 30) Rochow stellte z.B. im zweiten Teil seines „Kinderfreundes“ die Frage, ob es dem Lande nicht große Vorteile brächte, „wenn auch das weibliche Geschlecht zum richtigen Denken in Schulen mehr als bisher angeführt würde?“ (Rochow (1779), zit. nach Meyer 2001, S. 141)
9. Philanthropische Erziehung bekam am Ende des 18. Jahrhunderts die *gesellschaftspolitische Dimension der Armutsbekämpfung*; nicht als staatspolizeilicher Eingriff, sondern als humanitäres ‚Hilfe zur Selbsthilfe-Projekt‘, bei dem die Qualifizierung der ländlichen Bevölkerung in den Mittelpunkt trat.
10. Die *philanthropischen Erziehungserfahrungen* hatten einen maßgeblichen *Einfluss auf das Schulwesen des 19. Jahrhunderts*. Allerdings blieben konkrete Veränderungen in der Schulwirklichkeit weithin auf lokale, mitunter temporäre Erfahrungsräume einzelner Philanthropen und ihrer Erziehungseinrichtungen beschränkt; eine *umfassende staatliche Schulreform blieb weiterhin dringlich auf der Tagesordnung*. Die philanthropischen Einrichtungen offenbarten zugleich die Erfahrung, dass Erfolg und Misserfolg eng an die konkrete Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses von Lehrern und Schülern gebunden waren; dass dort, wo die institutionellen und

personellen Rahmenbedingungen für die Diskussion und Umsetzung philanthropischer Erziehungsgrundsätze nicht gegeben waren (wie z.B. am Philanthropin in Marschlins - Graubünden/Schweiz), sich nicht per se wirksame Erziehungserfolge einstellen.

## **2. Spiegelung der philanthropischen Idee auf das Reckahner Reformprojekt von Friedrich Eberhard von Rochow und Ausweis der damit verbundenen humanitätsstiftenden Perspektiven**

Das Wirken des märkischen Adligen und Gutsbesitzers Friedrich Eberhard von Rochow lässt sich als Aufklärer, Agrar- und Sozialreformer, Erziehungsschriftsteller und Philanthrop charakterisieren (Schäfer 1910; Jonas/Wienecke (Hrsg.), 4 Bde. 1907-1910; Schmitt/Tosch (Hrsg.) 2001; Schmitt/Tosch (Hrsg.) 2009). Nach 1760 widmete Rochow seine ganze Kraft dem Betrieb einer ökonomisch erfolgreichen Gutsherrschaft mit ca. 500 Landleuten. Dieser Erfolg beruhte auf eine behutsame landwirtschaftliche Modernisierung, wobei Rochow seine ökonomische und praktisch-pädagogische Reformtätigkeit in volksaufklärerischer Perspektive (1792 erster Direktor der Märkischen Ökonomischen Gesellschaft zu Potsdam) (Tosch 2001, 2015a) zu popularisieren und zunehmend mit zentralen philosophischen Fragen einer *Ethik der Aufklärung* zu verbinden suchte.

Als reicher preußischer Gutsherr wollte Rochow „arm werden seltener machen“. Sein Mittel gegen Armut und Bettelei bestand in dem Bemühen, die betroffenen Personen zur Eigeninitiative zu bewegen, ihnen Mut und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu geben und damit ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Das schloss andererseits die Berücksichtigung wirtschaftlicher Interessen nicht aus. Rochow hatte schnell erkannt, dass *erfolgreiche Reformen nur mit einer elementar gebildeten ländlichen Bevölkerung* zu verwirklichen waren. Am Beginn des Rochowschen Reformprojekts stand seit Mitte der 1760er Jahre die Konzeption sowie seit 1773 in der von ihm auf eigene Kosten errichteten Dorfschule mit Lehrer Heinrich Julius Bruns auch die praktische Durchführung einer bahnbrechenden Landschulreform in seiner Gutsherrschaft (Tosch 1995, 2015b). Diese leitete die flächendeckende Alphabetisierung und Elementarbildung in Preußen – dreißig Jahre vor den preußischen Reformen – ein.

Die Rochowsche Schule in Reckahn wurde schon kurz nach ihrer Gründung zum „Muster aller Landschulen“. In ihr wurden *erstmalig alle Bauernmädchen und -jungen der Gutsherrschaft mit kinderfreundlichen philanthropischen Inhalten und Methoden* unterrichtet. Lehrer Bruns hatte es bei der unterrichtlichen Arbeit mit den Lesestücken im Rochowschen „Kinderfreund“ zum „Meister des sokratischen Gesprächs“ gebracht.

In Anton Friedrich Büschings (1724-1793) „Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn“ (Büsching 1775/21780) wird der Paradigmenwechsel des neuen Lernens im Umgang mit Kindern deutlich, denn es galt:

„durch wohlbedachte Fragen die Aufmerksamkeit der Kinder zu erregen und zu unterhalten, das Nachdenken zu veranlassen und zu befördern, Begriffe zu erwecken und aufzuklären, eben denselben Richtigkeit und Leben zu geben, allezeit von dem was das erste und leichteste ist, zu dem, was das

folgende und schwerere ist, überzugehen, [...]. Herr Cantor Bruhns ist ein solcher Lehrer, der es unter der Anleitung des Herrn Domherrn in der wahren Lehrkunst schon sehr weit gebracht hat, so daß man ihm nicht anders als mit Vergnügen zuhören kann, wenn er als Catechet unter seinen Schulkindern auftritt.“ (Büsching 1775/21780, S. 320f.)

Die Kinder wurden zum Denken angeregt, v.a. sollten im Kontext ihres ländlichen Erfahrungsraumes Ursache-Wirkungsprinzipien hinterfragt und dem Aberglauben logisches Urteil entgegengesetzt werden. Hier lag das *emanzipatorische Moment* philanthropischer Bildung. An der Rochowschen Schule gehörte es auch zur Praxis, dass der Stock als Erziehungsmittel kein „Schulstubengeräth“ sein sollte. Nur in seltenen Fällen wurde bei „Widersetzlichkeit und Ungehorsam gegen den Lehrer“ sowie bei „schweren Lügen und bei Diebstahl“ (Schmitt 2001, S. 26) das Instrument körperlicher Strafen ausgeübt. Unachtsamkeit und Faulheit wurden dagegen mit dem Schließen des Rochowschen Lesebuches geahndet, was für die betreffenden Kinder das Nicht-Mitlesen und damit Nicht-Beteiligen im Unterricht bedeutete. Das war zweifellos aus Schülerperspektive die zeitgenössisch größere Strafe, weil die philanthropische Pädagogik darauf gerichtet war, Wissbegierde, Fleiß, das Entwickeln eigener Fragen und Interessensfelder als motivationale und didaktisch-methodische Herausforderungen an den Unterricht zu beantworten. Dieser pädagogische Ansatz wurde in dem von Rochow auf eigene Kosten im Jahre 1773 errichteten – zeitgenössisch modernen steinernen – Schulhaus verfolgt. Auch der heutige Besucher des Schulhauses (seit 1992 Schulmuseum) bekommt den Eindruck, dass hier – mit einer Fensterfront zum Garten hin mit viel Licht und Luft, Sonnenrollos und im Inneren des Unterrichtsraumes mit zwei Wandtafeln – die Idee des „Raumes als dritter Pädagoge“ aufleuchtete.

Zusammengefasst gesagt, die Rochowsche Schule wurde zum Pilgerort eines frühen reformpädagogisch geprägten, unentgeltlichen Unterrichts in zwei Abteilungen, den im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts über 1.000 Besucher – auch aus weiten Teilen Europas – hospitierten (Goldbeck 2014).

Rochows Lesebuch „Der Kinderfreund“ (Teil 1: 1776/2003; Teil 2: 1779/2006; auch in: Jonas/Wienecke (Hrsg.): Rochows sämtliche pädagogische Schriften, Bd. I, 1907, S. 133-194; S. 195-312) erfuhr bis ca. 1870 eine Auflage bis zu einer Million Exemplaren und avancierte damit in Preußen zum bestimmenden Volksschullesebuch mit europäischer Ausstrahlung. Schule und Unterricht waren zugleich wegweisend für eine gute Lehrerausbildung auf zweifache Weise: Einerseits hatte Rochow sich dieser Frage programmatisch mit seiner Schrift „Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“ (Rochow (1779), in: Jonas/Wienecke (Hrsg.) Bd. I, 1907, S. 313-348) und ganz unmittelbar praktisch im ersten preußischen Lehrerseminar in Halberstadt 1778 gewidmet. Andererseits kam hinzu, dass dem Unterricht des Lehrers Bruns oft wochenlang eine Zahl von Hospitanten beiwohnte und damit noch vor den ersten Lehrerseminaren in Preußen mit Bruns ein modellhaftes „Lernen am Vorbild“ (Tosch 2011, S. 245) erfolgreich realisiert wurde. Rochow hatte seinem Lehrer im Gutspark ein Denkmal gesetzt mit der einzigartigen Botschaft „Er war ein Lehrer“. Rochow selbst stand

in einem übergreifenden, freundschaftlichen Kommunikationszusammenhang u.a. mit Johann Bernhard Basedow (1724-1790) und dem Fürsten Leopold III. Friedrich Franz von Anhalt-Dessau (1740-1817). Deren o. g. Dessauer Philanthropin wurde zum „wichtigsten Orientierungspunkt“ (Schmitt 2005, S. 272) der philanthropischen Erziehungsbewegung und wurde von Rochow wirksam unterstützt.

### 3. Systematik zentraler Facetten philanthropischen Denkens und Handelns in ihrer anstiftenden Wirkung zur längerfristigen Ausprägung des Humanitätsideals

Abschließend werden – wiederum thesenhaft – *fünf Leitgedanken* formuliert:

1. Die philanthropische Erziehungsbewegung – und darin eingebettet die philanthropischen Mustereinrichtungen wie die Rochowsche Schule in Reckahn – hat die *Kinder und Jugendlichen als soziale Individuen und individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen* und die wechselseitigen pädagogischen Bezugnahmen hierauf orientiert. In den Philanthropinen gelang eine Erziehung und Bildung, die der *Stärkung der Individualität – durch Achtung der Würde aller Menschen ungleich ihres Standes* – einen hohen Stellenwert zumaß. Die philanthropische Erziehungsbewegung steht insgesamt für ein *positives Menschenbild auch der niederen Volksklassen*; wenn Rochow in seinem „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen“ (1772) formulierte: „Ich denke doch nicht, [...] daß man den Verstand eines Bauernkindes und seine Seele für Dinge einer andern Gattung hält als den Verstand und die Seelen der Kinder höherer Stände.“ (Rochow (1772), in: Jonas/Wienecke (Hrsg.) Bd. I, 1907, S. 4)
2. Die philanthropische Erziehungsbewegung erklärt *Vernunft zum Leitprinzip individuellen und gesellschaftlichen Handelns*. Vernunft soll vor allem auf dem Wege von Volksbildung und Volksaufklärung erreicht werden. Dabei erhält der Kontext von Schule und Unterricht, also die *Reform der Erziehung zur Menschlichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen* einen prioritären Stellenwert. Philanthropine haben somit maßgeblich zum *längerfristigen Paradigmenwechsel der Institution Schule* von einer autoritär-fremdbestimmten Zucht- und Drillanstalt hin zu einem Ort als Lebens- und Erfahrungsraum beigetragen.
3. Die philanthropische Erziehungsbewegung begreift (interreligiöse) *Toleranzerziehung und Weltoffenheit als humanes Grundkapital*. Das wesentliche pädagogische Instrument war ein kinderfreundlicher, reformpädagogisch geprägter Unterricht mit nachweisbaren humanen Sozialisationseffekten. Das konnte nur gelingen, wenn sich der Lehrer personal selbst als „Kinderfreund“ identifizierte und hierauf sein pädagogisches Handeln fokussierte. Pädagogische Nagelprobe war dabei, wie es gelang, v.a. dem Eigenrecht und der Verantwortungsübernahme des Kindes auch in unterrichtsmethodischer Perspektive Rechnung zu tragen. Die damit längerfristig Schule und Unterricht verändernden Vokabeln lauten: Schülerorientierung, Stärkung der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung sowie Partizipation.

4. Die philanthropische Erziehungsbewegung gibt ein beredtes Bild und Bewusstsein von der *Kraft der Bildung als Zugang zu Selbst- und Weiterkenntnis durch aktiven Erfahrungserwerb*. „Einen bessern Dienst kann man ja der Menschheit nicht leisten, als ihre Glieder nach den Gesetzen der Natur und Regeln der Vernunft nach allen ihren Anlagen, Kräften und Fähigkeiten auszubilden. [...] Auf diese Weise muß mit der Vervollkommnung zugleich die Glückseligkeit der Menschen erreicht werden. Daher sind die Erzieher die besten Beförderer des Menschenwohls.“ (Heman 1911, S. 215f.)
5. Die philanthropische Erziehungsbewegung sieht den Zweck der Erziehung in der *Bildung zur Glückseligkeit durch Tugend und Vollkommenheit*. *Glückseligkeit und Gemeinnützigkeit* avancierten dabei nicht zu lebensfernen, verklärenden Vokabeln, wemgleich die Philanthropen ihre Erfüllungsorte, die Philanthropine, mit dem Gedanken einer pädagogischen Utopie nährten, „Geburtsstätten und Wiegen der neuen Menschheit [zu] sein“ (Heman 1911, S. 219). Fassen wir es mit dem mehrfach zitierten Friedrich Heman aus dem Jahre 1911 schlichter zusammen: „Das Bildungsideal der Philanthropisten war also der in religiösen Dingen wohl aufgeklärte, durch Tugend und Sittlichkeit seine und seiner Mitmenschen Glückseligkeit befördernde Weltbürger, der durch nützliche Geschäftigkeit seine und der ganzen Welt Vollkommenheit zustande bringt.“ (Heman 1911, S. 219f.) In dieser – vom Geist der Humanitas durchdrungenen Haltung – sollte die philanthropische Erziehungsidee weiter diskutiert und problematisiert werden.

#### **Quellen und Literatur:**

BÜSCHING, A. F. *Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn unweit Brandenburg, welche er vom dritten bis achten Junius 1775 gethan hat*. [1775] 2., stark vermehrte Ausgabe. Frankfurt; Leipzig: Haude & Spener, 1780.

CAMPE, J. H. *Robinson der Jüngere*. [1779] Hamburg: tredition, 2011. ISBN 978-3-8424-8878-6.

FRITZSCH, T. (Hrsg.). *J. B. Basedows Elementarwerk mit dem Kupfertafeln Chodowieckis u.a.* [1774] *Kritische Bearbeitung in drei Bänden*. Leipzig, Wiegandt, 1909.

HEMAN, F. *Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und Reformation*. 3., verb. u. verm. Aufl. Osterwieck/Harz; Leipzig: A.W. Zickfeldt, 1911.

GOLDBECK, J. *Volksaufklärerische Schulreform auf dem Lande in ihren Verflechtungen. Das Besucherverzeichnis der Reckahner Musterschule Friedrich Eberhard von Rochows als Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung*. Bremen: edition lumière, 2014. ISBN 978-3-943245-19-6.

JONAS, F. – WIENECKE, F. (Hrsg.). *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. 4 Bde.* Berlin: Georg Reimer, 1907-1910.

- MAYER, C. Mädchenerziehung in Rochows Pädagogik. In SCHMITT, H. – TOSCH, F. (Hrsg.). *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*. Berlin: Henschel, 2001, S. 139-144. ISBN 3-89487-394-9.
- OVERHOFF, J. *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung* (= Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung; Bd. 26). Tübingen: Niemeyer, 2004. ISBN 978-3-484-81026-6.
- ROCHOW, F. E. Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen [1772]. In JONAS, F. – WIENECKE, F. (Hrsg.) *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, Bd. I*. Berlin: Georg Reimer, 1907, S. 1-87.
- ROCHOW, F. E. *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Faksimiledruck der Ausgabe Brandenburg und Leipzig 1776. Mit einem Nachwort von Hanno SCHMITT (= Quellen und Studien zur Berlin-Brandenburgischen Bildungsgeschichte; Bd. 1). Berlin: Weidler, 2003. ISBN 978-3-89693-202-0.
- ROCHOW, F. E. *Der Kinderfreund. Zweyter Theil*. Faksimiledruck der Ausgabe Brandenburg und Leipzig 1779. Mit einem Nachwort von Frank TOSCH (= Quellen und Studien zur Berlin-Brandenburgischen Bildungsgeschichte; Bd. 3). Berlin: Weidler, 2006. ISBN 978-3-89693-481-9.
- ROCHOW, F. E. Vom Nationalcharakter durch Volksschulen. [1779] In JONAS, F. – WIENECKE, F. (Hrsg.). *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, Bd. I*. Berlin: Georg Reimer, 1907, S. 313-348.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emil oder Über die Erziehung*. [1762] 9. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh, 1989. ISBN 3-506-99157-4.
- SCHÄFER, E. *Friedrich Eberhard von Rochow* (= Greßlers Klassiker der Pädagogik; Bd. XXVII). Langensalza: Schulbuchhandlung von F.G.L. Greßler, 1910.
- SCHMID, P. Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In HARNEY, K. – KRÜGER, H.-H. (Hrsg.). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen: Leske & Budrich, 1997, S. 15-36. ISBN 978-3-8252-8109-0.
- SCHMITT, H. *Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel (1785-1795)* (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; Bd. 12). Weinheim, Basel: Beltz, 1979. ISBN 3-407-65613-0.
- SCHMITT, H. Der sanfte Modernisierer Friedrich Eberhard von Rochow: Eine Neuinterpretation. In SCHMITT, H. – TOSCH, F. (Hrsg.). *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*. Berlin: Henschel Verlag 2001, S. 11-33. ISBN 3-89487-394-9.
- SCHMITT, H. Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In HAMMERSTEIN, N. – HERRMANN, U. (Hrsg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: C. H. Beck, 2005, S. 262-277. ISBN 3-406-32464-9.

SCHMITT, H. Aufklärung. In KRÜGER, H.-H. – GRUNERT, C. (Hrsg.) *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich, 2006, S. 29-35. ISBN 978-3-8252-2556-8.

SCHMITT, H. Zur Einführung: Das Zeitalter der Aufklärung als pädagogisches Jahrhundert. In SCHMITT, H. *Vernunft und Menschlichkeit*. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 2007, S. 13-24. ISBN 978-3-7815-1549-9.

SCHMITT, H. *Vernunft und Menschlichkeit*. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, 2007. ISBN 978-3-7815-1549-9.

SCHMITT, H. – TOSCH, F. (Hrsg.). *Neue Ergebnisse der Rochow-Forschung* (= Bildungs- und kulturgeschichtliche Beiträge für Berlin und Brandenburg; Bd. 6). Berlin: Weidler, 2009. ISBN 978-3-89693-539-7.

TOSCH, F. (Hrsg.). „*Er war ein Lehrer*“. *Heinrich Julius Bruns (1746-1794)*. Beiträge des Reckahner Kolloquiums anlässlich seines 200. Todestages (= Quellen und Studien zur Berlin Brandenburgischen Bildungsgeschichte; Bd. 2). Potsdam: Universität, 1995. ISSN 0946-8897

TOSCH, F. ‚Beförderung der Nahrungsgeschäfte‘ und ‚Bildung des Menschen‘ – Friedrich Eberhard von Rochow und die Märkische Ökonomische Gesellschaft zu Potsdam. In SCHMITT, H. – TOSCH, F. (Hrsg.). *Vernunft fürs Volk*. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens. Berlin: Henschel, 2001, S. 59-71. ISBN 3-89487-394-9.

TOSCH, F. Lassen sich Lehrkräfte gut ausbilden? Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In GRUNDER, H.-U. (Hrsg.). *Aus der Geschichte lernen? Die historische Perspektive in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer; Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider, 2011, S. 243-270. ISBN 978-3-03755-129-5.

TOSCH, F. Märkische Ökonomische Gesellschaft zu Potsdam [MÖG]. In MOTSCHMANN, U. (Hrsg.). *Handbuch der Berliner Vereine und Gesellschaften 1786-1815*. Berlin; München; Boston: de Gruyter, 2015, S. 91-112 (a). ISBN 978-3-11-041652-7.

TOSCH, F. *Heinrich Julius Bruns (1746-1794)*. Schüler – Lehrer – Lehrerbildner. Bremen: edition lumière, 2015 (b). ISBN 978-3-943245-34-9.

ULBRICHT, G. *Johann Bernhard Basedow* (= Lebensbilder großer Pädagogen). Berlin: Volk und Wissen, 1963.

VARIA:

## Mikhail Geraskov (1847–1957) – the founder of University of Pedagogy in Bulgaria.

Mariyana ILIEVA <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Education, Sofia, Bulgaria, m\_i.ilieva@abv.bg

---

### ABSTRACT

*Mikhail Geraskov (1874–1957) – The Founder of University of Pedagogy in Bulgaria*

The research paper is on the history of Bulgarian pedagogical theory and practice. It focuses on the historical development and differentiation of Pedagogy as a university course. Professor Mikhail Geraskov is one of the erudite Bulgarian lecturers at the Sofia University, who developed the scientific foundations of Didactics, Teaching and Learning Methodology, and their status as independent academic disciplines. The aim of the research paper is to present Geraskov’s ideas about the pedagogical theory and practice. The analysis focuses on the gradual rejection of the Herbartian concepts and the later search for creation of a closer relation between the needs of students, life and society as a whole.

---

### Introduction

Prof. Mikhail Geraskov is a distinguished Bulgarian scholar from the first half of the 20<sup>th</sup> century. He was a devoted teacher. The Bulgarian pedagogical practice had a strong influence on Geraskov’s views. He rejected Herbart’s concepts of pedagogical science and educational teaching. Geraskov enriched his ideas by his valuable experiences, accrued over his interesting and successful career as a school teacher, school inspector and a professor at the Sofia University. His pedagogical philosophy influenced the overall development of the modern academic thought. His ideas support the development of the Bulgarian pedagogical thought, rejection of Herbartian concept, more specifically he develops differentiation of pedagogy and scientific foundations of didactics and teaching and learning methodology as independent academic disciplines.

Despite all these facts the Geraskov’s contribution was neglected before the 1990s. The contemporary Bulgarian historiography scientific publications include separate studies of his

ideas<sup>33</sup>. The reason for this is the change of the political ideology in Bulgaria. In September 1944 a communist regime was installed in Bulgaria and the country's political, social and cultural structures were radically changed by the ideology of this regime. Thinking people are a barrier before any dictatorship; the first task of usurpers was terror and genocide on a mass scale against the intellectual class. Some of the books by Geraskov have been on the list of books banned by the government. Bulgarian cultural life was dominated by the communist ideas for 45 years.

The Bulgarian educational history includes separate studies and one monography of his pedagogical conceptions. While many studies have been done since then, few of them includes Geraskov's philosophy of Didactics, Teaching and Learning Methodology, especially their status as independent academic disciplines<sup>34</sup>.

In 2014 Geraskov's grandson donated archival heritage to the Sofia University. The result of this was the discovery of Geraskov's autobiography written in 1955. It was published in 2016. This allows us to present in detail the personality of Mikhail Geraskov as a university lecturer and his scientific and teaching activity.

The research paper investigates and presents the content of didactical and teaching and learning methodological conceptions as academic disciplines developed by Mikhail Geraskov. The aim of the research paper is to present Geraskov's ideas about the pedagogical theory and practice. In the context of this research, this contribution is related to the development of this issue in its entirety. The following tasks are:

- personality of Mikhail Geraskov,
- his views on the differentiation of Pedagogy,
- his ideas about the pedagogical theory and practice,
- scientific foundations of Didactics, Teaching and Learning Methodology, and their status as independent academic disciplines.

The research is built on the scientific production of Geraskov's work and interpretation of key publications on the topic.

The research should show another aspect of his pedagogical heritage and should enrich the Bulgarian historiography.

---

<sup>33</sup>Radev (1988, 1999, 2002) described his contribution to the development of the Bulgarian pedagogy, especially of the Didactics. Boycheva (2005) described Geraskov's contribution to the development of the Bulgarian Pedagogy. Kirilova (2004) and Ivanova (2014) examined Geraskov's ideas about the education. In the some research about the history of the teaching and learning methodology the authors very briefly wrote for Geraskov. Radeva (2008) presented information about his teaching and learning methodological concept of History. Antonova (1983) wrote about his teaching and learning methodological concept of Chemistry. Yordanova (2005) examined the teaching and learning methodological views of Geraskov for Pronunciation in the elementary school. Petrova (2005) presented in detail information about his teaching and learning methodological concept of Bulgarian Language. Gulabova (2005) briefly described the ideas of Geraskov about the teaching and learning methodology of Particular subject at school.

<sup>34</sup>Ilieva (2008) presented the professor's personality and his relationship with his colleagues and students. She (2014) described in detail Geraskov's ideas about Pedagogy and Didactics. Also Ilieva (2012, 2014, 2015) presented in detail his teaching and learning methodological concepts of Bulgarian Language and Mathematics, History, Physics and Foreign Languages.

### **Biographical sketch**

Mikhail Geraskov was born on 4 October 1874 in Bercovitz town. He graduated from primary and secondary school in his hometown. His family was poor. Geraskov could not continue education in high school. The opportunity to work as a teacher was also impossible at the moment. He was only 13 years old and short in stature. That was the obstacle to become a teacher in a rural primary school. Geraskov was desperate. He wanted to learn. He liked to be at school. In his autobiography he wrote: “*I loved to learn, loved to be at school and went very early to school almost always.*” (Geraskov 2016, p. 69). Probably this is the reason to pursue a teaching career. However, he was lucky. The Ministry of Education founded Pedagogical High School in Lom town; they wanted to attract more young people and granted scholarships. M. Geraskov appeared competitive at the exam and received a scholarship which enabled him to continue his education. In 1891 he graduated from the Pedagogical High School in Lom town.

He began his career as a teacher. Between 1891 and 1906 he was a teacher. He also developed a large activity for the Bulgarian teachers’ organisation and defended their professional and political interests. In this period he was a member of the Supreme Education Council and a school inspector at the Ministry of Education. In the period 1900–1903 he was the chairman of the Bulgarian Union of Teachers. This position is proof of the respect from his colleagues and a great reputation. This is the result of his public activity and dedication to the ideas of justice and protection of the rights of teachers. However, this period of his life was characterized by the disappointment and bitterness of reality. He was a truthful, courageous and idealistic person. He openly expressed his opinion, firmly defended positions, criticized and opposed to what is contrary to his beliefs and his views. He had a clear civic and professional position. Geraskov entered into a conflict without any hesitation even with the Minister of Education. The results of this were permanent relocations from his employer and one dismissal.

Between 1906 and 1912 he studied Philosophy and Pedagogy at the University of Zurich, Switzerland. His lecturers were some of the most distinguished professors. Geraskov studied General Psychology and Pedagogy by Prof. Dr. Friedrich Schumann (1858–1940), Experimental Psychology by Prof. Dr. Arthur Wreschner (1866–1932), Psychopathology, Logic, Ethics, Pedagogy and Moral Education by Prof. Dr. Gustav Storring (1860–1946), History of Pedagogy by Prof. Dr. Robert Seidel (1850–1933) and others. They influenced his views. Furthermore, in his pedagogical ideas Geraskov was influenced by the views of Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Herbert Spencer (1820–1903), Wilhelm Wundt (1832–1920) and Hermann Ebbinghaus (1850–1909). Geraskov obtained his doctoral degree in 1912. The doctoral thesis was titled *Herbert Spencer’s Theory of Moral Education*. He received an invitation to lecture at the University of Zurich, but he returned to Bulgaria with the idea to give the most of him to the development of the Bulgarian science teaching and practice (Geraskov 2016, pp. 158–160).

After his return to Bulgaria, between 1913 and 1921 Geraskov worked in Vratza town. He started as a teacher in Philosophic Propaedeutics and German in Girls’ High School.

Consistently he was a director of Boys' and Girls' High school. In this period he wrote the books *The Didactics or The Theory of Teaching and Learning Process* and *The Teaching and Learning Methodology for Primary and Secondary School*, which were guides for the students in the Teachers' institutes, schools, for teachers and for self-improvement. The books were reprinted several times and they are the fundamental guidelines for schools to prepare teaching staff. This shows the best estimate, which is given to the work of Geraskov. Each edition is tailored to the school curriculum of the Bulgarian educational system and changes in it. In 1921 he started to work in the Teachers' institute as a teacher and a director next year. In the period 1923–1940 he was a lecturer at Sofia University. After his retirement Geraskov continued to work actively. In September 1944, the communist regime was imposed in Bulgaria. He participated in a conference about the changes of the educational practice in the context of the Soviet pedagogical ideology. He did not deny totally the change but defended preserving the best points of the current school system (Geraskov 2016, pp. 253–257). The authority imposed oblivion of his ideas and contribution to the development of the Bulgarian schools and science. He died on 14 December 1957 in Sofia.

### **Mikhail Geraskov as a lecturer at Sofia University**

In the period 1923–1940 Mikhail Geraskov was a lecturer at Sofia University, Department of Didactics and Teaching and Learning Methodology. In this period the Bulgarian pedagogical science strengthened its positions at academic level in conformity with the European tendencies in university education. During this period at the University some of the most distinguished Bulgarian lecturers were teaching – Professors Dimitar Katzarov (1881–1960), Petko Tsonev (1875–1950), Hristo Negentzov (1881–1956). In 1924 at the University were formed two major departments - the Department of General Pedagogy, led by Professor Katzarov, and the Department of Didactics and Teaching and Learning Methodology, headed by Prof. Tsonev who attracted Geraskov for academic activity. The period 1921–1950 was characterized by the launch of the development of university courses in the methods of teaching various subjects. Prof. Geraskov is one of the erudite Bulgarian lecturers. Geraskov's personal experience as a teacher led him to the central ideas of his Didactics and Teaching and Learning Methodology. He made not only a major contribution to the reform of educational and teaching practice, but also revolutionized the pedagogical thinking in Bulgaria.

Mikhail Geraskov taught the following academic courses:

- Didactics,
- High School Didactics,
- Teaching and Learning Methodology,
- Discussion Questions of Didactics,
- History of Didactics,
- Educational Psychology,
- Social Psychology in View of Pedagogy,

- Teaching and Learning Methodology of the Philosophical Propaedeutics,
- Psychology and Education of Children with Abnormal Development.

Prof. Geraskov also conducted a seminary on Didactics, Teaching and Learning Methodology and *Didactica magna* by John Amos Comenius. In the period 1923–1942 he worked in the Training Institute at the Third Model Boys' Secondary School. This Institute was in relation with the Sofia University. There the future high school teachers acquired practical pedagogical training for one year. Mikhail Geraskov taught the following academic courses: Pedagogy and Teaching and Learning Methodology of the Philosophical Propaedeutics. He conducted practice lessons and conference meetings of the Philosophical Propaedeutics, Mathematics, Physics, Chemistry, Modern and Old Languages and Singing. During his work with the future teachers and the observations which he made, Geraskov described in detail his ideas about Teaching and Learning Methodology in high school.

Geraskov drafted plans for his lectures. His aim was the clear, specific speech and relevant examples. Sometimes in the process of talking he changed some points of the plan. During the lecture he stood straight to cover with his sight the audience. He was observing the mood of the audience and seeing if the interest weakens.

Geraskov believed that the aim of a professor is not to instill in the minds of the students any pedagogical and psychological dogmas. He exposed the problems in detail. Geraskov presented his view and arguments about this. He criticized the views substandard of his understanding. Geraskov put the emphasis on students' activity. His aim was to provoke interest in the students to the issues, to give them more knowledge on which to reflect and thus gradually to form their own view. He gave constructive and useful feedback to his students. He encouraged students to speak and ask questions and then they trusted him. He was gracious and helpful to his students. At the final exam he helped them feel calm and balanced, improving their concentration levels. He talked with them, asked simple questions, gave time, if felt necessary, to think about the questions (Geraskov 2016, pp. 196–200).

Geraskov was a favourite professor for his students – thoughtful, unpretentious, and gentle to different views, with accessible language. That is how students described him in their memories. Prof. Dr. Nayden Chakarov (1907–1991)<sup>35</sup> wrote that his professional interest in didactics and the social pedagogy was the result of Geraskov's influence (Chakarov 1988, p. 102). Prof. Dr. Zhecho Atanasov (1919–2000)<sup>36</sup> wrote that Geraskov manifested love for both science and his students. He provoked them to pursue a teaching career. Despite the completion of lectures his students continued to read his books and to trust the information in them (Atanasov 1941, p. 2).

Professor Geraskov encouraged his students to explore various issues connected with educational practice and theory. He worked hard to help university students studying education to develop progressive, stable, and independent personalities and professional attitudes even while they were still at school. He was guided by the belief that a teacher is a

---

<sup>35</sup>Nayden Chakarov was a professor by The General Pedagogy at the Sofia University "St. Kliment Ohridski".

<sup>36</sup>Zhecho Atanasov was a professor by The History of Education at the Sofia University "St. Kliment Ohridski".

very important factor in a person's development and of the entire society. That is why a teacher must have good subject-specific, teaching, psychological, and didactic knowledge, as well as a good understanding of related disciplines; also required are well-developed professional skills, refined professional ethics, and a deep feeling for people, the community, and the environment. These are the key components of a teacher's professional competence, which must be continually enhanced. All of this is especially true for the teachers of teachers, including Geraskov himself.

### **Scientific status of the Didactics by Mikhail Geraskov**

The scientific production of Mikhail Geraskov is voluminous and of a varied content. The scientific areas contain Pedagogy, Theory of Education, Philosophy of Education, Didactics, Teaching and Learning Methodology, Educational Psychology, School Law, History of International and Bulgarian Education.

After Liberation from Ottoman domination (1878) the Bulgarian pedagogical thought and practice was characterized by the development and strong influence of Herbartianism. Geraskov was not a follower of Johann Herbart (1776–1841). The Herbart's concepts of pedagogical science and educational teaching were dominated. Geraskov opposes to these concepts. He distinguishes Pedagogy and Didactics. In his view he assumes that between Didactics and Pedagogy there is a direct correlation. However the Professor Geraskov rejects the Herbart's concept about fundamental function of education. Geraskov's ideas support the development of Bulgarian pedagogical thought.

Geraskov distinguishes Pedagogy, Didactics, Teaching and Learning Methodology. The science that studies the process of education of children and young people either in family, at school or in any other social situation in general is called pedagogy. Pedagogy is the descriptive, explanatory and normative science for goals, principles and methods of properly educating of a child and young people in general. Pedagogy establishes certain rules and norms for educational practice or for self-education. It studies the development of a child and young people on the context of their susceptibility to change and impact. It also explores the human activity, which focuses on the development of the child in order to achieve a perfect human type.

Professor Geraskov points out two classes of Pedagogy: educational science and practical pedagogy as each has specific tasks. He defines the tasks of the theoretical pedagogy. They are:

- Exploring the psychophysiological development of the child,
- Specifying the limits and possibilities of the educational process,
- Establishing the goal and the resources of the education,
- Describing the limits and possibilities of the educational phenomena and education-relevant topics.

The practical pedagogy has a major task:

- Indicating how to implement education in individual cases and under certain conditions (Geraskov 1937, pp. 5–10)

Geraskov distinguished the terms “pedagogy” and “education”. He points out Pedagogy is science and education occurs in practice. The professor defines practical pedagogy as an art because the concrete application of the pedagogical principles in practice is an art. The theoretical pedagogy divides the content of the education in seven components and they are:

- Physical Education,
- Moral Education,
- Intellectual Education,
- Aesthetic Education,
- Sexual Education,
- Religious Education,
- Civic Education.

He argues that it is necessary to define the educational goal and tasks, methods and recourses, but without losing the overall view of the person (Geraskov 1937).

Prof. Geraskov believes that Didactics is a theory of teaching-and-learning in the school. Pedagogy and Didactics have one object which is child’s development in particular conditions and environment. However Didactics focuses on proper teaching and learning in the school and Pedagogy focuses on his upbringing and education in the broadest sense (Geraskov 1944, pp. 4–17). The fundamental points of School Didactics are therefore:

- The student
- The teacher
- The necessity and significance of the teaching and learning process
- The goal of the teaching and learning process
- The fundamental principles of the teaching and learning process
- The curriculum and schedule
- The methods of the teaching and teaching forms
- The didactic resources and materials
- The instructional model
- The internal and external organization of the teaching and learning process (Geraskov 1921, p. 10)

Geraskov’s Didactics contains his views and ideas of other significant scholars in historical and current context about:

- Scientific status and methods of didactics,
- Philosophy of the teaching and learning practice,
- School role in society as a cultural institution,
- Necessity and significance of the school,
- School organization, including planning and control affectivity,
- School hygiene.

In his view, Didactics modify the content according to the development of students. He argues that it is impossible the training to be tailored to the individuality of each student. However, it is necessary to develop problems, according to the characteristics of the age groups. He makes the division according to the development of students and determines – Didactics of primary school, Didactics of secondary school and Didactics of high school. Each of them has special task-driven objectives. Compliance with the psychophysiological opportunities for the students of different age groups is important and necessary for the teaching and learning process. The author claims that pointing out that in developing the science standards should specify the individuality of the students (Geraskov 1921, pp. 17–20). This division can certainly be extrapolated as a correlation between Didactics and Methodology. This represents the correlation theory – practice and the Didactics modify the content. Although Geraskov puts them only according to age groups, he does not give a prescription on curriculum. He recommends specific tasks to involve the organization, compliance with laws and application of specific methods. The sciences principles should be according to the characteristics of the age groups. Dividing a system into its separate parts is considered to be a support to the proper organization of teaching and learning process and the use of appropriate methods. In practice, each of the steps in education should aim at promoting the development of students. The goal of teaching and learning process is possible to accomplish when school system is consistent with psychology of students. These conditions influence the quality of education. Geraskov adopts the Herbart's idea about subsidiary sciences but he expands the interaction between the Didactics and other sciences. He believes that the Didactics has correlation with Ethics, Logics, Psychology, Aesthetics and Gnoseology, Political economy, Ethnography and Social ethics especially with Anthropology of Children, Physiology and Hygiene. He emphasizes the relationship with History. This concept is important about the development of Didactics and the strong need for theoretical realization of the connection between scientific fields (Geraskov 1944, pp. 14–17).

### **Scientific status of the Teaching and Learning Methodology by Mikhail Geraskov**

Teaching and Learning Methodology contains theory and technique of teaching and learning particular subjects. Geraskov assumes that between Didactics and Teaching and Learning Methodology there is a direct correlation. Teaching and Learning Methodology has a specific task – to examine and specify the use of Didactic and Pedagogical training rules in order to achieve the best educational outcomes. He defines Teaching and Learning Methodology as a Special Didactics (Geraskov 1922, p. 3). In his view he assumes that teaching and learning are two processes of interaction, but he focuses separately on teaching or on learning i.e. does not examine them together. In his methodological issues Geraskov focuses on teaching methodology especially. The fundamental question of Teaching and Learning Methodology are therefore:

- The necessity and significance of the particular subjects at school,
- The aim and tasks of the particular subjects at school,

- The place of the particular subjects in the curriculum,
- The selection and order of the material,
- The methods of teaching and learning (Geraskov 1922, pp. 4–8).

In considering methodological issues in individual subjects Geraskov adopts an idea about the subject of the special methodology. In his particular style Geraskov presents the development of his ideas and confirmation of each subject in a historical aspect. He points out specific objectives and tasks of the subjects, starting from general educational purposes, the place they occupy in the curriculum and the requirements for the selection and order of the material. To achieve his intention Geraskov presents views on the conduct of individual units' methodological subjects and recommends concrete implementation of teaching methods and forms. He emphasizes the relationship with psychology, while examining the methodology and presentation of various subjects puts particular emphasis on the psychophysiological basis of the student. He thinks that the best methodology and application of each method is in a direct correlation with the knowledge of psychology. This is important for the goal of teaching and learning process.

Professor Geraskov defines three groups of the particular subjects at school. The first group includes: Bulgarian Language, Geography, History, Civics, Religion, Foreign Languages. The second group contains: Mathematics, Natural History, Physics, Chemistry and Pronunciation in the primary school. The third group includes: Drawing, Modeling, Penmanship, Gymnastics, Music, Handwork and Needlework.

He focuses on the educational and practical importance of each subject. He presents in detail the design, technology and methodological requirements for the lessons. The content is consistent with the presentation and the importance of the subject key concepts associated with it and its development as a science. Geraskov adopts a direct relationship between school levels. The direct correlation between school levels is pronounced by placing individual goals and objectives in teaching various subjects. The three school levels of the Bulgarian education in this period are primary school, secondary school and high school. Each of them has specificity determined by the psychophysiological progress of the students. This determines differences in the recommended methods. Also each subject area requires the use of certain methods. In the methodological views of Geraskov thoroughly is presented the idea of the need to implement a variety of methods. For each school grade in different subjects he indicates which methods and forms of training are best to be used. This is clearly expressed in the setting of individual goals and objectives of training in each subject. He focuses on the methodology of primary school, as it laid the foundations of the education of young people, particularly in reading, writing and arithmetic, which are not only skills necessary for personal and social development of adolescents, but also a prerequisite for higher knowledge scientific fields. Geraskov puts to correlation emphasizes theory – practice. The concept of method cannot be defined without reference to one individual's activity to support another individual's efforts to reach competence through the process of learning. He believes that the appropriate methods are determined by the curriculum, set of educational goals and age characteristics, and capabilities of adolescents. In his methodical recommendations Geraskov

focuses on the teaching methods and forms that provoke students' activity. This implies to a greater degree the use of heuristic learning and development (Geraskov 1946).

His instructional model should not be directly related to the model of Herbartianism<sup>37</sup> which is fundamental model of the teaching and learning process at the Bulgarian school for this period. He takes only a few aspects of this model. Geraskov's instructional model consists of four steps in teaching:

- definition of the aim of the lesson,
- preparation for teaching the new curriculum material,
- teaching new knowledge,
- practice knowledge (Geraskov 1921, p. 177).

The Geraskov's instructional model determines the change of the teaching and learning process and the rejection of the model of Herbartianism.

The way people learn and process the new information that they are taught is one of the many factors that makes each person unique. While some people learn quickly by actually performing a task for themselves, others learn better by watching someone doing the task or by simply hearing the task explained. The methods that each prefers for learning is known as their own unique learning style. Geraskov believes that teachers' understanding of their student's learning style can be the key to unlocking their full potential and making difficult concepts seem as easy as they can be. These methodological assumptions of Geraskov are determined by his ideas of the significance of the psychophysiological progress of students. The teacher must know their students (Geraskov 1922). The knowledge must be practical and focused. Geraskov states that, "*Methods of teaching must influence the feelings of the students and their critical attitude towards things in public life*" (Geraskov 1946, p. 84).

## Conclusion

In general, Professor M. Geraskov successfully constructed and systematized scientific fields of Didactics and Teaching and Learning methodology. He developed their scientific foundations and status as independent academic disciplines. In these areas M. Geraskov appeared as erudite theorist and practitioner. His style was characterized by realism, objectivity and pluralism. This style is preserved (today). This is very important for the future teacher's pedagogical view formation. He gave in details information about each issue and its consideration in historical and current context. He presented his personal position depending on the Bulgarian reality and pedagogical practice. His textbooks and lectures were the groundwork for them as academic disciplines.

One of the major achievements of Mikhail Geraskov is improvement of the Teaching and Learning Methodology for Bulgarian school. In the time in which he lived and worked, the Bulgarian pedagogical thought experienced a deficit in its methodological developments.

---

<sup>37</sup>The instructional model of Herbartianism consists of five steps in teaching: Preparation; Presentation; Association; Generalisation; Application.

Geraskov filled this gap and it worked very well. He believed in basic principle which emphasized that the school organization had to be determined by the students' specifics. There is a significant similarity with the ideas in modern school.

His ideas were highly appreciated and influenced other researchers in this field. He made a significant contribution to the university pedagogy. He wishes the didactical and methodological recommendations are a guiding thought for teachers in organizing and implementing their practical work, as well as an objective criterion for discussion of issues in this area. He made valuable contributions. His *Didactics and Teaching and Learning Methodology* were reprinted several times and still are one of the main guidelines for schools to prepare teaching staff. Before the 1950s he was the mentor for scholars who worked on this topic.

### Literature:

ANTONOVA, L. Stranitzi ot metodicheskoto nasledstvo na prof. Mikhail Geraskov v oblastta na obuchenieto po himiya. In *Biologiya i himiya*. Vol. 6. Sofia: Press Ministerstvo na obrazovanieto, 1983.

ATANASOV, Z. Nashiyat liybim profesor. In *Jubileen vestnik Prof. Mikhail Geraskov*. Sofia, br. 1, 1941.

BOYCHEVA, V. Prof. Mikhail Geraskov – jivot i delo. In *Sbornik s dokladi ot Natzionalna nauchna sesiya pedagogicheski prinosi v pamet na prof. Mikhail Geraskov (1874–1957)*. V. Tarnovo: Univ. Press St. St. Kiril I Metodiy, 2005, pp. 7–19. ISBN 954-9689-25-5

GERASKOV, M. *Didaktika ili teoriya na obuchenieto*. Vratza: St. Tzekov Press, 1921.

GERASKOV, M. *Metodika na parvonachalnoto i progimnazialnoto obrazovanie*. Vratza: St. Tzekov Press, 1922.

GERASKOV, M. *Teoretichna pedagogika ili Nauka za vaspitanieto*. Plovdiv: Hr. Danov Press, 1937.

GERASKOV, M. *Osnovi na didaktikata*. Plovdiv: Hr. Danov Press, 1944.

GERASKOV, M. *Metodika na uchebnite predmeti v osnovnoto uchilische*. Sofia: Hemus Press, 1946.

GERASKOV, M. *Mikhail Geraskov – pogled nazad kam edin dostoyno izjivyan jivot. Avtobiografia*. Sofia: Univ. Press St. Kliment Ohridski, 2016. ISBN: 978-954-07-4072-0.

GULABOVA, M. Predmetnoto uchenie v Metodikata na prof. Mikhail Geraskov. In *Sbornik s dokladi ot Natzionalna nauchna sesiya pedagogicheski prinosi v pamet na prof. Mikhail Geraskov (1874–1957)*. V. Tarnovo: Univ. Press St. St. Kiril I Metodiy, 2005, pp. 147–150. ISBN 954-9689-25-5.

IVANOVA, T. Vazgledite na Mikhail Geraskov za vazpitanieto i nyakoi vazpitatelni problemi. In *Bulgarsko spisanie za obrazovanie*. ISSN 1314 – 9059, Volume 2 – Publication: December 2014, [cit. 2017-03-14] /<http://www.elbook.eu/images/Tinka-Ivanova.pdf>

- ILIEVA, M. Mikhail Geraskov kato universitetski prepodavatel. In *120 godini universitetska pedagogika – mejdu tradiziyata i novite realnosti*. Sofia: Univ. Press St. Kliment Ohridski, 2008, pp. 698–702. ISBN 978-954-07-2776-9.
- ILIEVA, M. Metodicheskite shvaschtaniya na Mikhail Geraskov (1874–1957) za obuchenieto po bulgarski ezik i matematika. In *Godischnik na Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“*. Fakultet po pedagogika, kniga Pedagogika, t. 104, 2012, pp. 357–379. ISSN 0861-8291.
- ILIEVA, M. *Mikhail Geraskov (1874–1957) – moderniyat pedagog*. Monografiya. Sofia: Stiluet Press, 2014. ISBN 978-619-194-003-5.
- ILIEVA, M. Mikhail Geraskov (1874–1957) methodological concepts of learning Physics. In *The IAFOR Journal of Education*. ISSN 2187-0594, Volume 2 – Issue 1 – Winter 2014, pp. 199–219. Publication: February 2014, [cit. 2017-02-20] <http://iafor.org/iafor/journal-of-education-volume-2-issue-1/>
- ILIEVA, M. Metodicheskite vuzgledi na Mikhail Geraskov (1874–1957) za obuchenieto po istoriya. In *Bulgarsko spisanie za obrazovanie*. ISSN 1314 – 9059, Volume 2 – Publication: December 2014, [cit. 2017 -02-20] <http://www.elbook.eu/images/Mariana-Ilieva.pdf/>
- YORDANOVA, D. Pogled kam metodicheskite vazgledi na Mikhail Geraskov za obuchenieto po pravogovor v nachalnoto uchilischte prez parvata polovina na XX vek. In *Sbornik s dokladi ot Natzionalna nauchna sesiya pedagogicheski prinosi v pamet na prof. Mikhail Geraskov (1874–1957)*. V. Tarnovo: Univ. Press St. St. Kiril I Metodiy, 2005, pp. 82–86. ISBN 954-9689-25-5.
- KIRILOVA, E. Harakternite cherti v nauchno-pedagogicheskoto tvorchestvo na prof. Mikhail Geraskov. In *Sbornik s dokladi ot Natzionalna nauchna sesiya pedagogicheski prinosi v pamet na prof. Mikhail Geraskov (1874–1957)*. V. Tarnovo: Univ. Press St. St. Kiril I Metodiy, 2005, pp. 107–114. ISBN 954-9689-25-5.
- PETROVA, Z. Osnovni aspekti na eziko-obuchenieto v metodicheskoto tvorchestvo na profesor Mikhail Geraskov. In *Sbornik s dokladi ot Natzionalna nauchna sesiya pedagogicheski prinosi v pamet na prof. Mikhail Geraskov (1874–1957)*. V. Tarnovo: Univ. Press St. St. Kiril I Metodiy, 2005, pp. 115–122. ISBN 954-9689-25-5.
- RADEV, P. *Razvitie na vazgledite za structura na procesa na obuchenie*. Plovdiv: Univ. Press Paisiy Hilendarski, 1988.
- RADEV, P. *Tematichni indeksi i paradigmi v bulgarskite uchebnitzi i rakovodstva po didaktika*. Plovdiv: Univ. Press Paisii Hilendarski, 1999.
- RADEV, P. *Istoriya na bulgarskoto obrazovanie*. Plovdiv: Univ. Press Paisiy Hilendarski, 2002. ISBN 954-423-245-1.
- RADEVA, M. *Uchilischnoto istorichesko obrazovanie v Bulgaria 1878–1944*. Sofia: Gutenberg Press, 2008. ISBN 978-954-617-036-1.
- CHAKAROV, N. Spomeni ot studentskite godini. In *Spomeni za Sofiyskiya universitet*. Sofia: Univ. Press St. Kliment Ohridski, 1988, t. 1, pp. 102–103.

## REPORT:

# International Exhibition J. A. Comenius: Education for All in Bethlehem, Pennsylvania.

Markéta PÁNKOVÁ<sup>a</sup>

<sup>a</sup> National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, Prague, Czech Republic

In March 2017 celebrations took place in the town of Bethlehem, Pennsylvania, marking the 275th anniversary of the founding of Moravian College, and at the same time of the town itself, the centre of which this school has become. It is one of the oldest higher education institutions in the United States and was one of just a few which had women as its students.<sup>38</sup> Czech Reformation and exiles from the Czech Lands stood at the start of the history of this college. They had settled in Lusatian Herrnhut from where they took voyages to overseas with the purpose of missionary activities. The Moravian church which derives its origin from ideals of Jan Hus and Jan Amos Comenius brought the latter personality to mind by an exhibition entitled *Education for All. The Legacy of J. A. Comenius to the World*. The exhibition was prepared by the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague (further NPMK) and was installed in Payne Gallery in the centre of a large protected historical Moravian College campus between March, 16 – April, 16 2017. The Comenius Academic Club, seated in New York City, and the Historical Institute of the Czech Academy of Sciences acted as co-organizers of the event. Representatives of the Pardubice University, Pro-Rector, Professor Petr Vorel and the Dean of the Faculty of Arts, Professor Karel Rýdl provided helpful hands, too.

The festive ceremony (on March 16) was opened at the US gallery by Moravian College President, Bryon L. Grigsby and Chairman of the Comenius Academic Club in New York City, Professor Karel Raška. The Comenius Academic Club is a civic association of scientists

---

<sup>38</sup>For Czech scholars and Comeniologists, the town of Bethlehem is also interesting because of owning one of three existing copies of the Comenius statue which stands in front of Moravian College. It was made by Vincenc Makovský, an outstanding Czech sculptor. The first copy is placed in the town of Uherský Brod, Czech Republic, the second in Naarden, the Netherlands, and the third one in Bethlehem, Pennsylvania, USA. Bethlehem received the statue from the Charles University in Prague in 1960. In October 1991 it was formally re-unveiled by President Václav Havel during his official visit to the Moravian College.

and intellectuals of Czech and Slovak origins living in foreign countries.<sup>39</sup> Raška said that intelligentsia in small countries had often been forced to emigration for religious, racial or political reasons, and pointed out that as soon as in the 17th century, J. A. Comenius could serve as an example of such an exile. Raška also mentioned a long-standing tradition in cooperation between the Moravian College and Czech cultural organizations.

On behalf of NPMK Dr. Markéta Pánková addressed the ceremony explaining the goal and contents of the exhibition. She stressed that Comenius was one of those personalities who by his educational reform influenced several generations and had become the founder of modern pedagogy. The whole world respects Comenius not only due to his reforms in the sphere of schools, but also due to his reforms and plans on how to make the world better and fight evil. According to him, the key prerequisite for improving the society was education for all. Dr. Pánková noted that for the first time in the USA, this exhibition took place in Bohemian National Hall in New York City in 2015. On this occasion, Director Pánková awarded President Bryon L. Grigsby and his deputy, Vice-president Carole Reese with J.A. Comenius Medals for the development and the spreading of Comenius's legacy abroad.<sup>40</sup> Then, Professor Jaroslav Pánek's ordered lecture, *The Legacy of J. A. Comenius to the World* followed. Regarding the extent of the theme within a limited period of time, professor Pánek focused on the interpretation of Comenius's most significant work, "*De rerum humanarum emendatione Consultatio catholica*" and on those Comenius's ideals which are unusually topical in the present-time all-world crisis (the problems of power and its abuse, war and peace, truth and stupid lies, international relations in general, etc.). The lecture was received with great interest as there were reactions from both president Grigsby and American historians and art historians present in the hall. Part and parcel of the exhibition was also the presentation of Prof. Petr Vorel's book (*Monetary Circulation in Central Europe at the Beginning of the Early Modern Age*), Markéta Pánková's book (*Comenius in Us*) and international journal *Comenius* published by the *Comenius Academic Club* scientific association. Dr. Pánková then presented her new book *J.A. Comenius in Czech and World Creative Arts*, which she donated to the Moravian College library, as the book brings information about Bethlehem and also the Comenius statue in front of the college building. The opening ceremony was also visited by a representative of the general consulate of the Czech Republic in New York City, Karel Smékal.

The visit to Bethlehem has not only enabled seeing unique historical items in the college spaces, but also studying resources and literature in the *Moravian Archives*. The archives of the Moravian church are an exceptionally rich source of the history of exiles and their successors in the Czech Lands, who had scattered around the world carrying-out missionary services in many countries (one of them being a continual monumental edition of *Bethlehem*

---

<sup>39</sup>The list of members is available on the internet ([www.Comeniusacademicclub.org](http://www.Comeniusacademicclub.org)), the majority of them are members of the Learned Society association of the Czech Republic, different national Academies and laureates of significant academic awards and state distinctions of the Czech Republic, the USA, Canada and the UK.

<sup>40</sup>Vice-president Carole Reese prepared an educational program on Comenius for pupils and students in Bethlehem. The exhibition was visited by some 400 pupils and students.



*Diaries* published since the mid-18<sup>th</sup> century). Part of the archive library is literature enabling scholars to study themes dealt with by books and journals published in the USA (for instance *The Journal of Moravian History*, which has been published since 2001 and under Editor-in-chief Paul Peucker it is devoted to the history of the Moravian church's work around the world). This literature, little known here, is devoted with remarkable consistency to the Czech Reformation and its fate in the 15<sup>th</sup> – 17<sup>th</sup> centuries, which puts it into a wider context of historical Bohemian studies abroad. Cooperation has been established with the staff of the *Moravian Archives*, namely with its director, Dr. Paul Peucker, whom the Comenius Museum in Prague sent the facsimile *Musica* by Jan Blahoslav, facsimile edition from the year 1569.

Vice-president Carole Reese evaluated the exhibition in Moravian College by the words: „*The exhibit was very successful. As you know I taught 79 elementary school children about John Amos Comenius and how the exhibit showed his significant contributions to the world. Some of our faculty also taught other groups of children who visited the exhibit. I understand that the exhibit drew many visitors from the Lehigh Valley and regions beyond the Lehigh Valley. Our faculty, staff and students also took advantage of the exhibit being here to learn more about John Amos Comenius. We are so very appreciative that we had this opportunity to share important information about the Father of Modern Education and your museum's significant holdings. I still receive many positive comments about the exhibit and the scholarly work presented at the exhibit's opening.*“

After the venture, organized to mark the Moravian College celebrations, the exhibition was via the managerial staff handed over to the custody of Professor Raška for further installations. So far the Czech Center in Houston, Texas (through the Czech Republic's Embassy in Washington) has shown interest.



**I WOULD LIKE TO WELCOME YOU**

to this wonderful exhibition celebrating the 275th Anniversary of J. A. Comenius and Moravian College. This exhibition is a collaboration between current Moravian College Art History students, the National Pedagogical Museum of Jan Amos Komensky in Prague, and Dr. Marketa Pankova. Thank you for visiting the Payne Gallery of Moravian College and I hope you enjoy the show.

*-Bryon L. Grigsby '90  
President of Moravian College*



**EDUCATION FOR ALL**  
THE LEGACY OF J. A. COMENIUS TO THE WORLD



*The exhibition is dedicated to the legacy of the “Teacher of the Nations” J. A. Comenius, his concept of education for all people regardless of their social position or sex, and his timeless teaching principles.*

**MARCH 16 - APRIL 13, 2017**

## REPORT:

### 4<sup>th</sup> Anglo-Spanish Meeting on History of Education: Biography, History and Education.

Luana SALVARANI<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, Università degli studi di Parma

The 4<sup>th</sup> Anglo-Spanish Meeting on History of Education has taken place at Universidad La Laguna (Spain), in Tenerife, 29<sup>th</sup>-30<sup>th</sup> June. This precious occasion of cultural exchange has been organized from its very foundation like a seminar-roundtable, drawing around a subject a small number of scholars, allowing ample time for presentations and fruitful debate. From this year for the first time, also Italian scholars were invited to join the event, making it indeed a three-nation meeting. The scientific coordination of Antonio Francisco Canales Serrano ensured the high quality of the seminar and its pleasant and informal atmosphere.

This year the subject of the meeting was *Biography, History and Education*, a theme examined under several different perspectives: presentations of ongoing biographical studies on great educators or educational reformers and activists; in-depth analyses on some methodologies and potentialities inherent in the use of biographies in historical-educational research; analysis of cultural lines and patterns in the biographies of educators as a genre in different contexts and eras.

Gary McCulloch opened the seminar with the presentation *Brian Simon, education, history and politics: a documentary history*, giving some deep insights on his ongoing research on one of the most relevant educational reformers of his time. He compared the autobiographical account given by Brian Simon himself in *A Life in Education* with the rich contribution of documentary and archival material. A committed Marxist, Simon exemplifies the challenges in following both the thread of the public biography of a politically active historian of education and the secret biography of a possible member of the Communist Party. Going beyond the official positions and statements, as made clear by McCulloch's analysis, is indeed crucial for a full understanding of the activity and thought of great figures in education and politics.

Focusing on another sort of "secret" biographies, the presentation of María del Mar del Pozo Andrés (*Biographies of educators: demystifying the heroes, visibilizing the 'zeros'*) drew on the lesson of microhistory and the suggestion of Philippe Artières to give voice to underprivileged, silent men and especially women in education, whose activities have been

long forgotten but were often as important as the one of the “winners”, the outstanding and renowned protagonists of educational thought. Reconstructing the life and deeds of the schoolteacher Justa Freire, del Pozo Andrés was able to inspire the audience with the thrill of discovery and express her passionate commitment to women’s hidden history.

The first day of the seminar was closed by my presentation (*Biographies of educators in Italian history of education: from the paradigm of exemplarity (“perfectus magister”) to the challenge of diverse historical narratives*), whose lengthy title tries to trace a line from the Antiquity to contemporary times, following the steps of a noteworthy Classical paradigm, i.e. the *perfectus magister*, still active in Italian culture but dating back to the myth of Chiron as Achilles’ educator. The paradigm, especially relevant in the Renaissance and Early Modern educational history, acts in my opinion both as a hindrance to rigorous historical reconstruction and as an advantageous heritage of dignity and responsibility in performing the role of educator.

The second day of the seminar opens with Tom Woodin’s presentation, *A journey through education, politics and co-operation: the case of Joseph Reeves*, in which the biography of Reeves has been the key to unlock a geography of the co-operative movement in early 20<sup>th</sup>-century England: a movement often silent but very significant in terms of educational ideas and practices. At the crossroads between the heritage of Owenism and the self-help culture, cooperative education in Reeves’ experience was based on the ideal of a natural altruistic drive in humankind, but had to face the tension towards individualism and to resist the easy solution to give the control of education to the State. Joseph Reeves’ biography is also crucial to understand some of the critical points of the educational debate inside the Labour Party and its relationship with continental forms and cultures of socialism.

The conference continues with Mirella D’Ascenzo’s presentation *Teachers’ biographies as a resource for the history of education*. After an outline of the main historiographical currents and methods that shaped Italian history of education in the last century, D’Ascenzo focuses on the crucial role of teachers’ biographies for a deep knowledge of didactic practices and material culture of education. Explaining her research procedures on the biography of Alberto Calderara, schoolteacher in Bologna at the beginning of 20<sup>th</sup> century and during Fascism, D’Ascenzo exemplified how in-depth research on personal records can give account of the real value of educators whose position in history was peripheral or “on the wrong side”: despite his long-life fidelity to Fascism, Calderara was a precursor of many progressive ideas and practices. Concluding on another case study, the kindergarten teacher Virginia Predieri, D’Ascenzo brings forward a strong statement in support of microhistory.

With *Education and social purpose: personality and adult education in interwar England*, Mark Freeman traces three “parallel lives” around the Quaker-Socialist Educational Settlement Association, whose aim was to bring adult education to the most disadvantaged citizens and neighbourhoods. Arthur Le Mare, Charles Simpson and Arnold Freeman, as wardens of the settlements, shared a common ideal but their biographies show notable differences in their social aim and educational ideas, outlining the internal debate between an approach “from below” focused on citizen’s will and an approach “from above” based on a



deep religious commitment. The choice between democracy (“citizen first”) and a more authoritarian style exemplifies the debate on how to maximise the social impact of education whilst preserving human freedom, a debate which represents in itself one of the stronger educational dilemmas of all time.

After every presentation, ample time has been left for debate, allowing not only mutual knowledge of respective research interests among the participants, but also exchange of historiographical perspective, comparison between methods and techniques, and general reflections on the role of biographies in educational history.

The final remarks of Gary McCulloch prompted all participants to reflect more deeply about the themes of the seminar, going back especially to the duality of “public” and “secret” history, and powerfully inspired everybody to further research.

## BOOK REVIEW:

### Between lights and shadows: European childhood in the Twentieth century.<sup>41</sup>

Anna DEBÈ<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy

The title of the book edited by professors Gecchele, Polenghi and Dal Toso contains a provocative question which points out the main volume's objective, that is to explore from several points of view the idea of childhood developed in the Europe of the Twentieth century. Is it still possible to define the 1900s as the *century of the child*, as the famous Swedish pedagogist Ellen Key did with optimism<sup>42</sup>? Trying to give an answer to this question, the authors of the contributions, Italian and foreign scholars, outline an analysis of the last century with an historical and educational perspective.

“The 1900s: the century of the child” is the first volume of an international book series dedicated to the “History of education in Europe”, directed by Andras Nemeth, Simonetta Polenghi and Cristina Yanes. Promoting an articulated historiographic approach, the collection aims to encourage authors from all Europe to engage with the most important emerging themes, deepened through the use of different and original sources and methodologies.

The volume just published is based on the awareness that the European culture has not always recognized the peculiarities and potentialities of infancy during the past ages. Only in the Twentieth century, that opened with great hopes for childhood, children gained a central position not only inside families but also in the wider social context, in particular thanks to the dissemination of Activism pedagogy, Freud's psychoanalytic theory and Developmental psychology. However, several studies in history of education highlighted the persistence of shadows in the same century, especially related to the criticisms of the world conflicts, to the totalitarianisms, to the institutionalization of people with problematic conditions of life, to the

---

<sup>41</sup> In the original: *Il Novecento: il secolo del bambino? [The 1900s: the century of the child?]*, edited by Mario GECHELE, Simonetta POLENGHI and Paola DAL TOSO. Parma (Italy): Junior-Spaggiari Publishing, 2017, pp. 464, ISBN 978-88-8434-805-0.

<sup>42</sup> KEY, E. *Barnets arhundrale*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 1900.

still strong presence of violence and abuses, to the contradictions introduced by consumerism and globalization.

After a first part where the recent historiography on childhood and childhood education is outlined (E. Becchi; S. Polenghi), the volume “The 1900s: the century of the child?” reconstructs the articulated European framework of the period. Several countries (UK, France, Italy, Germany, Spain, USSR, Hungary and Romania) are examined, highlighting how different cultural, economic and political environments have produced different ways to conceive the first stage of human life (H. Cunningham; M. Ostenc; C. Ghizzoni; H. Rosenbaum; G. Trigueros Gordillo and J.L. Rubio Mayoral; D. Caroli; G. Baska and J. Hegedús; O. Pavel; M. Gecchele).

Conversely, in the later chapters of the book an in-depth study of the Italian situation, both in its secular and religious expressions, allows to analyse some topic related to childhood, such as recognitions and preservation of children’s rights, child labor and migratory experience, absence/fragmentation of family and separation from it, parenting support services like kindergarten and infant schools (P. Dal Toso; N. Filippi; P. Alfieri; A. Debè; M. Millo; A. Bobbio; L. Milani).

In addition, particular attention is paid to the relationship between the children of the Twentieth century and the new media (i.e. books, magazines, comics, movies, television and even toys), that have an influence on child, but they are influenced by him as well (I. Mattioni; S. Fava; A. Agosti; A. Carenzio). Overall, these issues are explored in a twofold approach: on one hand, the focus is on the aspects that contributed to create a new and positive representation of childhood; on the other, the authors do not ignore the uncertainties and the antinomies that have continued to mark this process.

## Contents

---

EDITORIAL Edvard PROTNER Tomáš KASPER Dana KASPEROVÁ	1
Pedagogy as part of university education in Slovakia – historical and contemporary perspective. Blanka KUDLÁČOVÁ	4
Pädagogik als akademisches Fach in Italien. Eine Skizze von den Ursprüngen bis zu den Sechziger Jahren. Simonetta POLENGHI	16
Pedagogy as university degree program in Bulgaria – historical and contemporary aspects. Albena CHAVDAROVA	30
Über die totalitären Grundzüge der schulischen und außerschulischen Erziehung der Slowakei in den Jahren 1938 – 1945. Milan KRANKUS	42
Erziehung und Kontrolle im „Jahrhundert des Kindes“ – Über die totalitäre Versuchung in der Pädagogik. Ehrenhard SKIERA	52
VARIA: Humanität als philanthropisches Prinzip im Kontext der Aufklärung: Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) und die Reckahner Musterschule. Frank TOSCH	75
VARIA: Mikhail Geraskov (1847-1957) – the founder of University of Pedagogy in Bulgaria. Mariyana ILIEVA	85

---

---

**REPORT:** 97  
International Exhibition J.A. Comenius: Education for All in Bethlehem,  
Pennsylvania.

Markéta PÁNKOVÁ

---

**REPORT:** 101  
4<sup>th</sup> Anglo-Spanish Meeting on History of Education: Biography, History and Education.

Luana SALVARANI

---

**BOOK REVIEW:** 104  
Between lights and shadows: European childhood in the Twentieth century.

Anna DEBÈ

---