

Allemann-Ghionda, Cristina

Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese?

Tertium comparationis 5 (1999) 2, S. 163-174



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese? - In: *Tertium comparationis* 5 (1999) 2, S. 163-174 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29453 - DOI: 10.25656/01:2945

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29453>

<https://doi.org/10.25656/01:2945>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese?¹

Cristina Allemann-Ghionda

Universität zu Köln

Abstract

The author describes the main points of the education reform of 1923 in Italy, ordered by fascist dictator Benito Mussolini. The intellectual leader of the reform was the idealist philosopher Giovanni Gentile. Throughout the different phases of the reform, several educationalists who considered themselves (and who are considered today) as representatives of the Italian and international “*éducation nouvelle*”, acted as counsellors; some of them overtly supported the regime. The main argument in this paper is that the fascist education reform (an extremely conservative, elitist and state-strengthening “*innovation*”) is not something entirely distinct from the movement of the *éducation nouvelle* (which claimed to be a revolutionary, child-centred and emancipative approach to education). Many elements of personal, political and ideological nature provide evidence for this critique. Similar investigations in other national contexts might lead to a similar conclusion.

1 Einleitung

Mit dem Thema dieses Aufsatzes spreche ich ein Kapitel der italienischen Bildungspolitik, Schulgeschichte und Pädagogik an, das noch manche ungeklärte Frage aufweist. Der erste und einflußreichste Theoretiker der von Mussolini angeordneten Reform, der sizilianische Philosophieprofessor Giovanni Gentile (1875–1944), spielt in diesem Kapitel eine Schlüsselrolle.

Die Pädagogik und die Philosophie von Gentile sind seit wenigen Jahren Gegenstand von erneutem Interesse. Einige Erziehungswissenschaftler sprechen gar von einer Gentile-Renaissance. Verschiedene Studien versuchen, die Position von Gentile genauer zu charakterisieren und zu zeigen, in welchen Punkten er die Politik des faschistischen Regimes stärkte, und in welchen seine Pädagogik, welche die erste Reformphase prägte, von einem gewissen Moment an vom Regime verzerrt und abgelehnt wurde. Manche sehen das come-back der idealistischen Pädagogik – leitendes Paradigma der Kulturdiskussion und der Bildungspolitik von 1910 bis 1930 – als eigentümliche Erscheinung. Italien sei ein pädagogischer Sonderfall gewesen, als in Europa und den Vereinigten Staaten die *éducation nouvelle*, die Reformpädagogik und die progressive education die Erziehungs- und Bildungsdebatte maßgeblich bestimmten. Diese These hat Chiosso auf

einem Kolloquium des Instituts Jean-Jacques Rousseau in Genf im April 1998 vertreten (Chiosso 1998). Andere hingegen sehen eine Kontinuität zwischen der konservativen Pädagogik eines Gentile und der Pädagogik des Aktivismus, der italienischen Ausprägung der *école nouvelle*. Spadafora stellt in einem Aufsatz von 1997 fest: Wäre die einflußreiche Präsenz von Gentile nicht gewesen, so wäre es nicht zu den weiteren Entwicklungen der italienischen Pädagogik gekommen – von den Neoherbartianern zu den Neokantianern über die Neopositivisten bis hin zum Aktivismus, der sich vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg profilierte (Spadafora 1997: 54).

Neben Gentile beeinflussten drei weitere Pädagogen die faschistische Bildungspolitik nachhaltig. Sie werden heute in der italienischen Diskussion als die führenden Figuren des Aktivismus bezeichnet. Es handelt sich um Giuseppe Lombardo-Radice (1879–1938) und Maria Montessori (1870–1952) für den Aktivismus zwischen den beiden Weltkriegen sowie Ernesto Codignola (1885–1965) für den späteren Aktivismus nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Beziehungen dieser drei Pädagogen zum Faschismus werden heute in der italienischen Diskussion gerne verschwiegen. Montessoris soziales und pazifistisches Engagement wird hervorgehoben und idealisiert, so etwa bei Laeng in einem Aufsatz über das neunzigjährige Montessori-Jubiläum (1997), aber ihre enge Zusammenarbeit mit Mussolini wird nicht erwähnt. Die Tatsache, daß Codignola Mitglied der faschistischen Partei wurde (sich jedoch relativ früh distanzierte), wird annulliert von seiner Hinwendung zur progressive education nach Dewey und vom Werk, das er nach dem Zweiten Weltkrieg aufbaute – der Schulstadt Pestalozzi (Allemann-Ghionda 1997).

Die These, die ich hier erörtern möchte, lautet: Die pädagogischen Ideen, die die faschistische Bildungsreform prägen, und die Ideen der Reformpädagogen sind nicht zwei diametral verschiedene und antagonistische ideelle und politische Bewegungen, wie man nach heutigen Kriterien vielleicht zu urteilen versucht wäre. Es entwickelt sich vielmehr im ersten Viertel des Jahrhunderts in Italien ein gemeinsamer Fundus von Überzeugungen über das, was Bildung und Schule sein sollten. Diese Pädagogik, die in die offizielle Bildungspolitik einfließt, ist ein Geflecht von Ideen. Die Diskussion läßt sich kaum auf zwei Pole reduzieren.

Nun gilt aber der Aktivismus ab 1945 im wesentlichen als eine Pädagogik der sozialistischen und der laizistischen Linken: Ernesto Codignola und Lamberto Borghi sind die herausragenden Figuren. Es existierte auch ein Aktivismus des kritischen, sozialen Katholizismus.

Wie läßt sich also erklären, daß zumindest während der ersten Zeit der faschistischen Reform, die eindeutig konservativ und reaktionär war, den Status quo ante wiederherstellen wollte, Vertreter der „neuen Erziehung“ sich vereinnahmen ließen und mit Gentile, dem konservativen Theoretiker par excellence sowie mit Mussolini, dem Diktator, kooperierten? Gab es außer dem Faktor der persönlichen Freundschaften und dem der Faszination der Macht etwa inhaltliche Analogien und Affinitäten zwischen der Pädagogik von Gentile und derjenigen der Reformpädagogen? Ich werde versuchen, wenigstens zum Teil diese Frage zu beantworten und mich dabei exemplarisch auf die Kooperation zwischen Gentile und Lombardo-Radice einerseits und zwischen Montessori und Mussolini andererseits konzentrieren.

Die Frage nach inhaltlichen Verbindungen und nach den Gründen der Kooperation zwischen dem Regime und Vertretern der *éducation nouvelle* erscheint mir von großer

Aktualität, zumal auch im deutschen Sprachraum heute vermehrt über gewisse Verflechtungen zwischen der Bildungspolitik und -Ideologie der nationalsozialistischen Zeit und der Reformpädagogik diskutiert wird; ich verweise auf die Untersuchung von Keim (1995: 34 ff.) sowie auf den 1998 publizierten Band von Rülcker und Oelkers „Politische Reformpädagogik“.

2 Bildungsreformen in Italien von 1923 bis 1939

Nach dem Marsch auf Rom erteilte König Vittorio Emanuele Mussolini die Vollmacht, den Staat zu reformieren. Die Bildungsreform war ein wichtiger Teil der Staatsreform. Sie wurde unter faktischer Ausschaltung des Parlaments per Dekret erlassen (3.12.1922). Mussolini fand im Philosophen Giovanni Gentile, einem hochkarätigen, angesehenen und einflußreichen Intellektuellen, den Mann, der die Gestaltung der Bildungsreform übernehmen sollte. Der neu ernannte Bildungsminister scharte einen Stab von Mitarbeitern um sich, dem jüngere, ebenfalls angesehene Pädagogikprofessoren wie Giuseppe Lombardo-Radice und Ernesto Codignola angehörten. Letztere hatten in den Jahren vor der Reform gemeinsam mit Gentile in pädagogischen Zeitschriften, durch ihre Bücher und durch das Wirken im Verband „Fascio di educazione nazionale“ die Diskussion über die Widersprüche und Unzulänglichkeiten der Bildungspolitik der sozialistischen Giolitti-Aera (1901–1914) animiert. Der Boden für eine Reform war also vorbereitet.

Die Ideen dieser Gruppe – Gentile war der unumstrittene Leader – flossen in die erste Phase der Reform ein, die nur 20 Monate dauerte – so lange wie Gentiles Mandat als Bildungsminister von 1922 bis 1924.

Um den Stellenwert dieser Bildungsreform einzuschätzen, muß man sich den historischen Kontext vergegenwärtigen. Ganz Europa erlebte eine pädagogische Reformwelle; je nach Staat und dominierender pädagogischer Tradition gab es verschiedene Prioritäten, aber ein gemeinsamer Trend kennzeichnete die Bildungspolitik und die pädagogische Diskussion in allen nationalen Bildungssystemen: Erneuerung mußte her.

Gentile fand in diesem Mandat die lang ersehnte Möglichkeit, seine philosophisch begründeten pädagogischen und Reformideen zu verwirklichen. Er zögerte nicht, im Jahre 1923 den Parteiausweis entgegenzunehmen. Die zur Macht gelangte Partei Mussolinis war für Gentile das Instrument, das von ihm verhaßte System des „*giolittismo*“ mit seinen individualistischen, libertären, demokratischen Zügen zu überwinden. Es war die politische Gelegenheit, um die italienische Schule vor der Dekadenz, der Ineffizienz und dem Chaos zu retten, in die sie – nach den Vorstellungen von Gentile – von den positivistischen Leitideen der Pädagogik und Bildungspolitik der Aera Giolitti gestürzt worden war.

Die erste Phase der Bildungsreform war noch keine eigentliche faschistische Reform, obwohl Mussolini sie „die faschistische aller faschistischen Reformen“ nannte. Die Erneuerung nahm die Gestalt einer konservativ-liberalen, reaktionären Reform an. Gentile sagte, man müsse den Staat „restaurieren“.

Gentile wollte die Ideen der „historischen Rechten“, die Bildungsideale des Risorgimento, wiedererwecken. Die Reorganisation des Bildungssystems sollte sich nach dem Ziel einer geistigen und moralischen Erneuerung der Nation richten. Das idealistische

und nationalistische Denken kombinierte Gentile – für den Grundschulbereich – mit Ideen, die Vertreter des italienischen Aktivismus ebenfalls entwickelt hatten. Dies waren die Hauptpunkte:

- Die Freiheit der Lehre verband sich mit der Verantwortung des Staates – eines ethischen Staates – um die Erziehung und Bildung der Bürger.
- Die staatliche Schule sollte streng und selektiv sein. Die Schule sollte, um die Massen zuzulassen, keine Konzessionen an das Niveau machen.
- Die Prioritäten und Inhalte der Bildung sollten sich in klaren pädagogischen Zielen und in detaillierten Lehrplänen äußern.
- In den oberen Stufen war das Ziel die Bildung einer schmalen Elite, welche die führende Klasse der Nation werden sollte. Die Grundschule sollte jedoch das Volk alphabetisieren – bis dahin eine versäumte Aufgabe –, weshalb die Schulpflicht auf fünf Jahre ausgedehnt wurde. Die Alphabetisierung der Massen stand im Dienst der Stärkung des Staates und der Nation.
- Die untere und obere Sekundarstufe sollten wieder eine betont humanistische Ausrichtung erhalten und von der positivistischen Verflachung des Curriculums befreit werden. Die literarisch-historischen Fächer, die alten Sprachen und die Philosophie sollten wieder den Kern der allgemeinen Bildung darstellen.
- Die Universität sollte wieder der Ort werden, zu welchem nur die Begabtesten Zugang haben sollten.

Das insgesamt auf Auslese ausgerichtete neue System enthielt jedoch auch Elemente, die auf andere Weise innovativ waren.

Die Leistungen der Schüler sollten nicht in Zahlen, sondern in ausführlichen Urteilen ausgedrückt werden – Gentile mißtraute dem Messen von Leistung.

Aber vor allem in der Vorschulerziehung und in der Grundschule wehte durch die Reform Gentile ein neuer Wind. Der Aktivismus und die Experimentierlust der Lehrkräfte fanden dort einen Raum, in dem sie sich entfalten konnten. Giuseppe Lombardo-Radice, Pädagogikprofessor in Catania, wurde zum Generaldirektor des Bereichs Grundschule beim Ministerium ernannt. Ihm oblag die Erneuerung des Lehrplans. Seine Pädagogik (die als „neo-idealistisch“ bezeichnet wird, vgl. Cavallera 1997) hatte gewisse Affinitäten mit Ideen der *éducation nouvelle*. In der Grundschule sollte die Intuition des Kindes den Unterricht lenken – eine puerozentrische Ansicht also, aber eine, die von den Einflüssen der Pädologie, der Psychologie und des Herbartianismus befreit werden sollte. Die katholische Religion sollte in der Grundschule wieder eingeführt werden; in der Ära Giolitti war der Religionsunterricht vom Lehrplan ausgeschlossen worden. Der Religionsunterricht hatte einen erzieherischen Stellenwert. Als *philosophia minor* war er die Vorstufe der philosophischen Bildung, die auf der Oberstufe erworben werden sollte. Durch den Religionsunterricht sollten Kinder lernen, sich einer Autorität unterzuordnen und die Tugenden auszubilden, die für das Funktionieren in der Gesellschaft notwendig erschienen: Gehorsamkeit, Opfersinn, Begeisterungsfähigkeit für ein Ideal, Disziplin. So war der Religionsunterricht ein Pfeiler der geistigen und moralischen Erneuerung des Landes, die Gentile und seine Mitarbeiter wollten. Die Kunsterziehung (Singen, Theaterpiel, Zeichnen) sollte einen großen Teil der Aktivitäten in der Grundschule bilden – nicht anders als in der Methode von Rosa und Carolina Agazzi. Lombardo-Radice pro-

pagierte das Ideal der „scuola serena“, der heiteren Schule, als Kontrast zum Bild, das er von der positivistisch geprägten Schule hatte, wo mechanische Lernarbeit und trockene Wissensanhäufung den kindlichen Alltag bestimmten.

Dem Lehrer – das galt für alle Stufen – wurde eine zentrale Rolle als Katalysator der kindlichen und jugendlichen Kreativität beim Lernen zugeordnet. Die Lehrerbildung wurde von Grund auf umgestaltet. Das Curriculum hatte sich nicht mehr nach einer wissenschaftlichen Auffassung des Kindes zu richten. Methodik und Didaktik sowie Praktika wurden aus dem Programm gestrichen und durch ein großes Pensum philosophischen und literarischen Inhalts ersetzt. Dahinter steckte die Idee, eine umfassende humanistische Bildung sei die beste und unabdingbare Grundlage für die Ausübung des Lehrerberufs – einer Mission. Der Lehrer sollte ein Philosoph und Ästhet sein – kein Methodiker und Techniker, keine „Maschine, die Lektionen erteilt“, wie Gentile 1913 geschrieben hatte (Sommaro di pedagogia come scienza filosofica, Abriß der Pädagogik als philosophische Wissenschaft).

Strukturelle Maßnahmen wie ein bürokratischer Zentralismus und strenge Reglemente für Prüfungen und für die Anstellung der Lehrer unterstrichen den restaurativen, ordnenden Charakter der Reform (Cambi 1997; Charnitzky 1994).

Die Reform Gentile war – so würden wir heute sagen – eine systemische Reform, die strukturelle Aspekte beinhaltete, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler thematisierte sowie die Inhalte und das zugrundeliegende Wertesystem erneuern wollte. Die „Erneuerung“ war in mancher Hinsicht eine rückwärtsgewandte Wiederherstellung, in anderen aber durchaus eine Reform im innovativen Sinne. Die Reformer wollten die Lehrkräfte einbeziehen. Dazu wurden verschiedene Mittel eingesetzt, darunter die Debatte in Zeitschriften wie *L'educazione nazionale* (Direktor Lombardo-Radice) und *Levana* (Direktor Ernesto Codignola). In diesen Zeitschriften spiegelte sich die enge Verknüpfung von Pädagogik und Politik, die das Wirken von Gentile und seinen Beratern kennzeichnete. Diese erste Phase der Bildungsreform ist also eine Mischung von Ideen, die man heute als reformpädagogisch klassifiziert (das Kind im Zentrum, die zentrale Rolle der Kunst im Erziehungsprozeß, die Lehrfreiheit) und konservativem, staatsstärkendem Gedankengut (dazu gehörten die führende Rolle des Lehrers, der Religionsunterricht in disziplinierender Absicht und das extreme Selektionsprinzip).

Die zweite Phase der faschistischen Reform setzte 1924 ein. Nach dem Mord am sozialistischen Abgeordneten Matteotti (1924) brach eine politische Krise aus – die Wende zum totalitären Staat war eingeleitet. Gentile trat als Bildungsminister zurück. Nach und nach wurden zahlreiche Korrekturen angebracht. Leitprinzip dieser regelrechten Gegenreform war, daß die Schule sich als offizielle Agentur des Regimes profilieren sollte. 1928 wurde ein staatliches, obligatorisches Lehrmittel für alle Grundschulen geschrieben mit dem Ziel, das Wertesystem der faschistischen Ideologie und Mythologie in der kollektiven Mentalität fest zu verankern. Figuren wie der „Balilla“ (der uniformierte Knabe) und „die kleine Italienerin“ sowie einprägsame Embleme und Rituale sollten den nationalen Stolz stärken und die Loyalität dem Führer gegenüber zementieren. Auf der Oberstufe sollte nun die Philosophie durch ein staatlich verordnetes Handbuch vermittelt werden. In diese Zeit fällt das 1929 abgeschlossene Konkordat zwischen Staat und Kirche. Die Klerikalisierung des Unterrichts sollte dadurch absichert werden – gar nicht im Sinne von Gentile, der den Religionsunterricht nicht dogmatisch verstanden

wissen wollte, und gar nicht im Sinne von Codignola, der daraufhin den Faschismus verurteilte. In dieser Phase entfernt sich die Bildungsreform von den Ideen der „neuen Erziehung“. Die staatlich verordneten Bildungsinhalte und die autoritäre Ausrichtung des Bildungsprozesses – unterstützt durch paramilitärische Jugendorganisationen – standen im Gegensatz zu manchen freiheitlichen Konzeptionen der „scuola serena“ und der ersten Phase der Bildungsreform.

Gentiles Berater Lombardo-Radice hatte sich bereits 1924 vom Faschismus (der Partei war er nie beigetreten) und von der offiziellen Pädagogik distanziert, nicht jedoch von Gentile als Freund. Von da an sah er sich als zurückhaltender Kritiker. Er zog sich in die Lehrtätigkeit an der pädagogischen Hochschule in Rom zurück, und sein Einfluß auf die Bildungspolitik der Zeit blieb bis zu seinem Tod (1938) eher marginal. Gentile trat als Bildungsminister zurück, wirkte weiterhin als graue Eminenz und vor allem durch seine Aktivitäten als Publizist und kultureller Organisator, den Faschismus immer unterstützend, zuletzt mit einer Verbissenheit, die ihn schließlich das Leben kostete. Er wurde 1944 bei einem Attentat von Antifaschisten getötet.

In der dritten Phase der faschistischen Bildungspolitik ab den dreißiger Jahren können erneut Parallelen ausgemacht werden zwischen der offiziellen Pädagogik, die in die Bildungspolitik einfließt, und reformpädagogischen Elementen. Die pädagogischen Stimmen des Faschismus – diejenigen, die sich in Zeitschriften äußern – erscheinen in dieser Phase sehr vielfältig. Ein Flügel (um Padellaro) verurteilt dezidiert die aktivistische Pädagogik – diejenige, die Namen wie Decroly, Dewey, Washburne, Kerschensteiner zugeschrieben wird. Das Argument dagegen ist die Ablehnung des Anarchismus, des Kommunismus; zur gleichen Position gesellen sich Stimmen wie die von Cottone, für den der Rassismus im Mittelpunkt steht. Gleichzeitig aber plädieren Exponenten eines „linken Faschismus“ (Gabrielli, Mazzetti) für die aktivistische Pädagogik, insbesondere für das Konzept der „scuola serena“ von Lombardo-Radice. Auch die Zusammenarbeit von Maria Montessori mit dem Regime fällt in diese Zeit – darauf komme ich im dritten Teil zurück. Es zeichnet sich die pädagogische Wende ab, die in der Reform von Bildungsminister Bottai (1939) ihr Programm kundgibt.

Die „Charta der Schule“ von 1939 signalisiert eine neue, vierte Phase der Reform. Dieses Programm betont die soziale Dimension der Bildung. Diese soll sich in der Verknüpfung von Schule und korporativer Gesellschaft materialisieren; es ist nicht dasselbe wie die Verknüpfung von Schule und demokratischer Gesellschaft bei Dewey, aber die Assonanz ist auffällig. Die manuelle Arbeit wird aufgewertet unter Berufung auf Kerschensteiner, Lunačarskij und die Krupskaja; ein „neuer Humanismus“ (allerdings faschistisch gewendet) wird beschwört, und die Bedürfnisse des Schülers werden wieder in den Mittelpunkt gerückt. Diese und weitere Elemente, die der internationalen Reformpädagogik entlehnt werden, prägen den Entwurf von Bottai. Diese Reform kündigte neue Horizonte an, aber sie wurde nie verwirklicht: der Zweite Weltkrieg machte die neuen Bildungspläne zunichte.

Die verschiedenen Phasen der Bildungsreform unter dem Faschismus können also nicht mit dem pädagogischen Denken von Giovanni Gentile gleichgesetzt werden. Ab 1924 wurde die Reform Gentile zunehmend verfälscht und ausgehöhlt, weil sie nicht mehr mit den Zielen des Regimes konform erschien – sie wurde zur Bedrohung. Aber das war für Gentile kein Grund, sich vom Faschismus abzuwenden. Die Prinzipien seiner

Reform waren vor allem in der Grundschule neutralisiert worden. Aber für Gentile war die Reform der Oberstufe und der Universität wichtiger; die verschiedenen Reformschübe ließen die von ihm eingeführten Neuerungen, insbesondere die curricularen Vorgaben und das Selektionsprinzip unangetastet. Die Schule sollte für ihn, aus idealistischem Blickwinkel, staatsstreu Bürger erziehen. So gesehen haben die Reformen seinem Ideal alles andere als widersprochen. Es gab Gründe genug, dem Regime treu zu bleiben (Ostenc 1997: 389).

Die Grundzüge von Gentiles Pädagogik und Bildungspolitik zeichneten Jahrzehnte lang das italienische Bildungssystem. Insbesondere der Primat der Literatur, Geschichte und Philosophie sowie der klassischen Sprachen – Pfeiler der gymnasialen Oberstufe – überlebte bisher alle Reformen.

3 Der aktuelle Idealismus von Giovanni Gentile und die „scuola serena“ von Giuseppe Lombardo-Radice

Im folgenden möchte ich die Grundzüge der Pädagogik von Gentile und von Lombardo-Radice etwas näher charakterisieren. Beide Entwürfe orientieren sich am Idealismus. Im Zusammenhang mit der Schulpolitik bezeichnet der Idealismus in Italien am Anfang des Jahrhunderts eine Gruppe von meist liberalen Intellektuellen, die sich an der Philosophie von Benedetto Croce und von Gentile orientierten und hinsichtlich der Bildungsreform ein gemeinsames Programm hatten. Die Idealisten wollten eine nationale Schule, in der genügend Raum für katholische Privatschulen zu gewährleisten war. An die Stelle der bloßen Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten (das war der Vorwurf an die positivistische Schule) sollte eine nationale Erziehung treten, die sich auf ein ethisch-moralisches Fundament zu gründen hatte.

Der Verband ‚Fascio di educazione nazionale‘ war faktisch die Expertengruppe der faschistischen Partei und Regierung für Schulfragen. Lombardo-Radice und andere Idealisten gingen eine ‚Zweckehe‘ mit Mussolini ein mit dem Gedanken, ihre pädagogischen und schulpolitischen Vorstellungen endlich verwirklichen zu können. Lombardo-Radice betonte wiederholt, der ‚Fascio di educazione nazionale‘ sei ungeachtet seines Namens nicht mit der faschistischen Partei zu verwechseln.

Der Idealismus spaltete sich nach der Machtübernahme des Faschismus in zwei entgegengesetzte Lager auf: dem antifaschistischen Idealismus von Croce und dem profaschistischen Idealismus von Gentile (Charnitzky 1994: 46).

Gentiles Pädagogik definiert sich philosophisch, ja die Philosophie ist Pädagogik: die Philosophie hat nur dann einen Sinn, wenn sie bilden kann. Nach ‚Scuola e filosofia‘ (Schule und Philosophie) von 1908 erschien 1913/14 das erste große theoretische Werk von Gentile ‚Sommario di pedagogia come scienza filosofica‘. Gentile setzt die Autorität des Lehrenden mit dem geistigen Prozeß beim Lernenden gleich. Der Schüler kann erst dann im Zentrum des Lernprozesses stehen, wenn der Lehrer durch seine Bildung und Kultur ihm das ermöglicht. Was zählt, ist nicht in erster Linie der Lehrer oder der Schüler, sondern die Begegnung zwischen beiden. Der so geförderte ‚Akt‘ des Denkens macht die geistige Entwicklung des Schülers – die Essenz der Bildung – möglich – daher die Bezeichnung ‚Aktualismus‘ oder ‚aktualer Idealismus‘ für Gentiles pädagogische

Idee (Ostenc 1997: 390). In Wirklichkeit wurde dem Lehrer eine überdimensionierte Autorität übertragen.

Gentiles idealistischer, von Fichte und Hegel nachhaltig beeinflusster Ansatz prägte sein Werk bis zum Ende des ersten Weltkriegs. Danach verstärkte sich die nationalistische Komponente. Der Aktualismus erhielt eine ausgeprägtere politische Konnotation, die Verbindung zwischen Schule und Politik wurde gezielter. Reformentwürfe wurden publiziert: ‚Il problema scolastico del dopoguerra‘ (Das schulische Problem der Nachkriegszeit, 1919); La riforma dell’educazione (Die Reform der Erziehung, 1920); Educazione e scuola laica (Bildung und laizistische Schule, 1921). Dem Bildungssystem wurde ausdrücklich die Aufgabe einer geistigen Reform der Nation übertragen. Protagonisten der Verwirklichung des politischen Programms sollten die Lehrenden sein.

Das Werk des jüngeren Lombardo-Radice kann als Ergänzung des Werks von Gentile angesehen werden. Wird Gentiles Pädagogik auf einer philosophischen, oft sehr abstrakten Argumentation aufgebaut, so steht in der Pädagogik von Lombardo-Radice der gefühlsbetonte Aspekt, die „geistige Begegnung“ (comunione degli spiriti) im Vordergrund. Sein Werk ‚Lezioni di didattica‘ (1913) hat in Italien Generationen von Lehrern als Grundausbildung gedient. Spätere Werke von Lombardo-Radice wie ‚L’ideale educativo e la scuola nazionale‘ und ‚Lezioni di pedagogia generale‘ stellen jeweils die pädagogische und die didaktische Ausformung der philosophischen Konzeption von Gentile dar. Gentile war der Theoretiker, Lombardo-Radice der Erzieher, der vom Dialog mit seinen Auszubildenden lebte.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Gentile und Lombardo-Radice ist in erster Linie die Geschichte einer Freundschaft, die sich im Gedankenaustausch und der gegenseitigen Befruchtung niederschlägt. Die ideologische und philosophische Konstruktion des Ersteren nährt die pädagogische und didaktische Reflexion des Letzteren. Die inhaltlichen Parallelen zwischen den Publikationen der beiden sowie ihr dichter Briefwechsel dokumentieren dies.

Wie Gentile kritisierte Lombardo-Radice den Glauben der positivistischen Pädagogik an der Illusion der Empirie sowie den Herbartianismus, dem er die Vorstellung eines eindimensionalen Kindes unterstellte. Diesen Modellen stellte er seine Idee von Erziehung und Unterricht entgegen, bei dem die künstlerische Kreativität des Kindes und die Erziehung als Geistesbildung leitend waren – wie bei Gentile.

Lombardo-Radice stand den Sozialisten nahe. Seine soziale Ader und die Affinität mit dem pädagogischen Aktivismus waren möglicherweise die Reaktion auf das eigene melancholische, pessimistische Temperament. Sein Drang, auf die Gesellschaft einzuwirken, schlug sich in zahlreichen kulturellen Initiativen nieder. Lombardo-Radice gründete mehrere Zeitschriften – zuerst ‚Nuovi Doveri‘ (Neue Pflichten, 1907), später die ‚Rassegna di Pedagogia e Politica scolastica‘ (Zeitschrift für Pädagogik und Schulpolitik, 1912/13) und ‚L’educazione nazionale‘ (1919). Die Pädagogik mußte sich mit der Politik und mit dem Sozialen verbinden. Erziehung sollte über die Schule hinaus wirken – politische Erziehung.

Die erste Phase der faschistischen Reform war für Lombardo-Radice eine Möglichkeit, seine Ideen über die Zeitschriften hinaus zu verwirklichen. Er konnte zuerst nicht abschätzen, in welche Richtung der Faschismus sich entwickeln würde; sobald das

autoritäre Gesicht des Regimes sich für ihn offenbarte, kehrte er – anders als Gentile – der Politik den Rücken.

4 Maria Montessori und der Faschismus: gemeinsame Interessen im Namen der Macht

Das Werk Maria Montessoris wird heute in Italien so eingeschätzt, daß ihre Beziehung zum Faschismus ausgeblendet wird, wie wenn sie nie existiert hätte. Und doch war ihr Verhältnis zur Macht, bereits bevor Mussolini diese übernahm, geleitet von der Suche nach politischer Unterstützung bei gleichzeitigem Angebot von Dienstleistungen: ein Geschäft, bei dem beide Seiten zweifellos etwas zu gewinnen hatten. Als Gentile Bildungsminister war, zeichnete er dafür verantwortlich, daß der Verein *Amici del metodo* (Freunde der Methode) per Dekret in die *Opera Nazionale Montessori* umgewandelt wurde. Nach seiner Ministerzeit war er (von 1926 bis 1930) Präsident der Gesellschaft. Im Programm der *Opera Montessori* stand „Verbesserung der Rasse“ als Ziel des pädagogischen Konzepts. Gentile erwog die Einführung der Methode in allen Schulen – sie erschien ihm nicht unvereinbar mit dem damaligen Lehrplan von Lombardo-Radice, obwohl Letzterer Montessori für positivistisch hielt. In der Tat hatten die Pädagogik Gentiles und die Montessoris zumindest eines gemeinsam: die Initiative des Kindes stand im Zentrum, und die Lehrperson übte eine ordnende Funktion aus. Ab 1924 wurde die Montessori-Methode offiziell unterstützt. Die Methode kam in manchem Punkt der offiziellen Schulpolitik entgegen. Daß Kinder mit 3–4 Jahren lesen lernen konnten, war ganz im Sinne der Alphabetisierungskampagne; das geordnete Spielen und Lernen war ein willkommenes Korrektiv zum anarchistischen Chaos der Pädagogik eines Lombardo-Radice. 1926 kam der Befehl, daß in Ausbildungskursen vor jeder Lektion die faschistische Hymne *Giovinetta* (Jugend) zu singen war – Montessori hatte dagegen nichts einzuwenden. Gleichwohl wurde zur gleichen Zeit in den Vorschulen mehr die Methode der Schwestern Agazzi praktiziert als die der Montessori, wie einer Erhebung aus der Zeit zu entnehmen ist (Charnitzky 1997: 157); ein weiteres Zeichen dafür, daß die aktivistische Pädagogik unter dem Faschismus einen breiten Raum hatte.

Von 1926 an bemühte sich Montessori weiterhin aktiv um die Unterstützung der faschistischen Regierung und erhielt die Ehrenmitgliedschaft der Partei. Das Streben nach Anerkennung und ihre Geschäftstüchtigkeit standen dabei wohl im Vordergrund. Im April 1927 erklärte der amtierende Bildungsminister öffentlich, es bestehe eine Verwandtschaft zwischen dem Faschismus und der Montessori-Idee. Beide Systeme seien geistig und nicht materialistisch (zit. in Kramer 1983: 359). Auch aus direkten Äußerungen Montessoris gegenüber dem Regime geht hervor, daß das Menschenbild und die Erziehungsideen der beiden durchaus harmonierten. In einem Brief von 1928 an Mussolini schrieb Montessori, um seine Protektion bittend, über „das nach Außen strahlende Zentrum in unserer Rasse, deren Retter sie sind“ (zit. in Rang & Leenders 1998: 387). Im Jahre 1929 gründete Montessori in Rom mit der Bewilligung der Regierung die königliche Lehrerinnenbildungsanstalt nach dem *Metodo Montessori* (*Regia scuola magistrale di metodo Montessori*). Zum Studienplan gehörten faschistische Kultur und Religion.

In den Jahren 1929 und 1930 hatte die Karriere der Montessori ihren Höhepunkt. Die *Dottoressa* wurde als Nationalheldin gefeiert. Funktionäre schickten ihre Kinder in

Montessori-Schulen. Dies war auch der Höhepunkt der faschistischen Reform in dem Sinne, daß die Schule voll und ganz in den Dienst des autoritären Regimes gestellt wurde.

Die Karriere der Montessori endete abrupt 1934 mit der Schließung der Montessori-Schulen in Italien. Der Bruch mit dem Regime hatte verschiedene Gründe. Die Montessori-Methode war ausschließlich als Methode für den Kindergarten anerkannt worden. Montessori wollte aber einen Unterricht nach ihrer Methode bis zur Universität durchsetzen. Um 1930 war die faschistische Partei mit dem Staat identisch, und der ideologische und politische Zwang übertraf das pädagogisch erträgliche Maß. Auch ihre Schüler hätten eine militärische Uniform tragen und den Faschistengruß ausführen müssen (Rang & Leenders 1998; Kramer 1983: 386). Maria Montessori wandte sich vom Regime ab – oder das Regime von ihr.

5 Schlußbetrachtungen

Der Vergleich zwischen den pädagogischen Konzepten von Gentile und Lombardo-Radice sowie die Zusammenarbeit zwischen Montessori und dem Faschismus liefern Argumente, um zu zeigen, daß eine säuberliche Trennung zwischen autoritärer Pädagogik des Faschismus und freiheitlicher Pädagogik des Aktivismus kaum den Tatsachen entspricht. Von einem Antagonismus kann also kaum die Rede sein.

Die These der selektiven Kooperation wurde in Italien bereits vertreten. Für Cambi (1995) moduliert sich das Verhältnis zwischen Bildungsreform und aktivistischer Pädagogik entlang den Etappen der faschistischen Reform. Dabei habe der Faschismus einzelne Ideen der Reformpädagogik einverleibt; diese seien nur in ihren technischen Aspekten gesehen und von den Bildungszielen der Aktivisten entfremdet worden.

Meine Lesart legt nahe, daß die Zusammenarbeit wohl Szenen einer Zweckehe beinhaltet. Die Reform Gentile erfreute sich aber darüber hinaus einer breiten Unterstützung. Sie schien den Erwartungen vieler, die mit der Schule unzufrieden waren, etwas Solides zu bieten. Oft war die Unterstützung nicht vorbehaltlos, aber man nahm die Vorbehalte in Kauf. Eines darf nicht vergessen werden: die Reform wurde entworfen und durchgeführt, als der Faschismus sich noch nicht zum totalitären Staat gesteigert hatte. Erst später entzogen die Mitarbeiter von Gentile (Lombardo-Radice und dann Codignola) ebenso wie viele andere dem Regime ihre Unterstützung – oder sie wurden ausgeschaltet bzw. sie mußten auswandern.

Aber diese Charakterisierung der bildungspolitischen Allianzen ist nur eine Teilerklärung. Der vielleicht wichtigere Grund für die Kooperation läßt sich in inhaltlichen Entsprechungen zwischen den philosophischen und pädagogischen Vorstellungen der Protagonisten finden. Es gab Ideen, die so etwas wie Zeitsignaturen waren, und die quer durch die verschiedenen politischen Überzeugungen und philosophisch-pädagogischen Systemen einen gemeinsamen Kern bildeten.

Der Blick einiger Zeitgenossen bestärkt diese von mir vorgeschlagene Lesart. Antonio Gramsci kritisierte in seinen Heften aus dem Gefängnis verschiedentlich die aktivistische Pädagogik und stellte folgende Verbindung her:

„Die Ideen von Rousseau sind eine heftige Reaktion auf die Schule und auf die pädagogischen Methoden der Jesuiten, und sie stellen als solche einen Fortschritt dar. Aber dann bildete sich

eine Art Kirche, die die pädagogischen Studien zur Erlahmung brachte und merkwürdige Rückschritte zeitigte (in den Doktrinen von Gentile und Lombardo-Radice). Die „Spontanität“ ist einer dieser Rückschritte“ (Gramsci 1991: 145).

Gramsci (der die positivistische Pädagogik der Ära Giolitti bevorzugte) warf der reformierten Grundschule vor, die Vermittlung von Wissen zu vernachlässigen. Er plädierte für eine Schule, in der durch diszipliniertes Lernen (unter anderem der sogenannten toten Sprachen) die notwendigen Arbeitstechniken für das spätere wissenschaftliche Arbeiten aufgebaut werden konnten (ebd.: 138) – eine „Pädagogik der Anstrengung“. In diesem Punkt war seine Idee wiederum keineswegs von derjenigen Gentiles entfernt.

Ein weiterer Zeitgenosse, Wilhelm Flitner, beschrieb 1931 in der Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. Hören wir, welche Elemente aus seiner Sicht die Reformpädagogik beinhaltet:

„Als Wiedererweckung Pestalozzis, Schleiermachers und Fröbels tritt die Reformpädagogik auf. Ihr Kampf gegen Buchkultur und Intellektualismus, ihr Versuch zur Kunsterziehung, die Versuche, reine idealische Erziehungsstaaten zu verwirklichen, ... sind nur aus jener Situation der deutschen Kultur verständlich ... Und doch [fährt Flitner fort] enthält die Bewegung eine Reihe von Beziehungen, die in den ganzen europäischen Kulturraum hinausweisen ... [Montessori und Lombardo-Radice fehlen nicht in Flitners Aufzählung]. Daß viele Reformer die Erziehungserneuerung in unlöslichem Zusammenhang mit Sozialismus, Pazifismus, Demokratie usw. sehen, berechtigt nicht dazu, die ganze Bewegung in diesen Zusammenhang zu bringen“ (Flitner 1931: 41–43).

Den Abscheu vor der „nivellierenden, rein positivistischen Tendenz“, der „rationalistischen Barbarei“ hat Flitner mit Gentile gemeinsam. Seine Ausführungen gipfelt in der Beschreibung der Reformpädagogik als eine Bewegung, die zwar vielfältigen Ursprungs ist, aber das „humanistische Wissen um die Einheit von Geist, Seele und Leib, für die Irrationalität des Lebens“ als Grundlage hat: hier ist das Echo auf Gentile und seinen Idealismus wieder zu hören. Und schließlich äußert Flitner die Überzeugung, daß „die erzieherische Verlebendigung dieser Kräfte ... durch das Nationale, Individuelle und Traditionelle“ gehe (Flitner 1931: 47–53).

Und zuletzt möchte ich eine dritte zeitgenössische Stimme erwähnen. Im Jahre 1936 machte ein Artikel im Educational Forum auf die Ähnlichkeiten im Denken von Dewey und Gentile aufmerksam. Darin spricht Blaine Shouse (1936) die organische Verknüpfung zwischen dem philosophischen System und dem pädagogischen, schulischen Entwurf bei Dewey und Gentile an. Die heute überraschend anmutende Gleichsetzung von Dewey, dem Demokraten, und Gentile, dem Konservativen, wird in der neueren Forschung über Gentile wieder aufgegriffen (Cambi 1997: 181; Spadafora 1997: 53) und spornt zu einer neuen Sicht an.

Die faschistische Bildungsreform beruhte auf einer eklektischen Pädagogik, in der die neue Erziehung einen breiten Raum hatte. Aber auch Letztere war eine eklektische Bewegung, deren viele Facetten – nicht nur in Italien – jede politische Verbindung zuließen.

Eine neue Lesart der Reformpädagogik drängt sich auf. Der Blick der Zeitgenossen kann uns auf Realitäten aufmerksam machen, die vom Kriegstrauma sowie von sukzessiven Wellen der Interpretation verschüttet wurden. Wie sich im einzelnen die Reformpädagogik bzw. der Aktivismus im Deutschland und im Italien der zwanziger und

dreißiger Jahre der jeweiligen Bildungspolitik des Regimes gegenüber positionierte, das können und sollten vergleichende Studien zeigen.

Anmerkung

1. Antrittsvorlesung, gehalten am 11. November 1998 in der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1997). John Deweys Einfluß auf die italienische Schule nach dem Zweiten Weltkrieg. *Tertium Comparationis*, 3 (1), 48–62.
- Blaine Shouse, J. (1936). John Dewey: Giovanni Gentile. *Educational Forum* 1, 74–80.
- Cambi, F. (1995). *L'educazione nuova prima e sotto il fascismo*. Vortrag auf dem Monte Verità (Ascona), Oktober 1995 (unveröff. Manuskript).
- Cambi, F. (1997). Giovanni Gentile: il nazionalismo, il fascismo e l'educazione. In G. Spadafora (Hrsg.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola* (S. 175–202). Roma: Armando.
- Cavallera, H.A. (1997). Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice: I paradigmi della pedagogia. In G. Spadafora (Hrsg.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola* (S. 427–459). Roma: Armando.
- Charnitzky, J. (1994). *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922–1943)*. Tübingen: Niemeyer.
- Chiosso, G. (1998). Giovanni Gentile, la réforme scolaire, le fascisme. In M. Cifali & D. Hameline (Eds.), *Innovation pédagogique: science, rhétorique, propagande* (S. 13–31). Genève: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Université de Genève.
- Flitner, W. (1931). Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1), 39–57.
- Gramsci, A. (1991). *Quaderni del carcere. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti.
- Keim, W. (1995). *Erziehung unter der Nazi-Diktatur* (Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kramer, R. (1983). *Maria Montessori. Biographie* (amerikanische Originalausgabe 1976). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Laeng, M. (1997). Montessori novant'anni dopo. *Scuola e Città*, 48, 321–331.
- Ostenc, M. (1997). La „politica dei ritocchi“ alla riforma scolastica gentiliana. In G. Spadafora (Hrsg.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola* (S. 369–390). Roma: Armando.
- Rang, B. & Leenders, H. (1998). Die politische Karriere der Montessori-Pädagogik in Italien, den Vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum. In T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (S. 379–406). Bern: Lang.
- Rülcker, T. & Oelkers, J. (Hrsg.). (1998). *Politische Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Spadafora, G. (Hrsg.). (1997). *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Roma: Armando.