

Kasper, Tomáš

Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes. Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit

De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 135-158. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kasper, Tomáš: Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes. Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit - In: De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 135-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204674 - DOI: 10.25656/01:20467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204674>

<https://doi.org/10.25656/01:20467>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

De Vincenti / Grube / Hoffmann-Ocon
1918 in Bildung und Erziehung

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Gefördert mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Zürich
und der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © by Vladimir Wrangel / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5827-4 Digital

doi.org/10.35468/5827

ISBN 978-3-7815-2395-1 Print

Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon</i> Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung	7
--	---

Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem

<i>Jennifer Burri und Adrian Juen</i> Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918	39
---	----

<i>Andrea De Vincenti</i> Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925	65
--	----

<i>Elija Horn</i> Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918	87
---	----

Schule und Pädagogik – Infragestellung, Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen

<i>Andreas Hoffmann-Ocon</i> „Keine passiven Redekränzchen“ – Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918	109
---	-----

<i>Tomáš Kasper</i> Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes – Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit	135
--	-----

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik – Zwischen Kontinuität und Aufbruch	159
--	-----

**Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik –
Verflechtungen in Wien, Zürich und der Deutschschweiz**

Norbert Grube

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte Pädagogisierungsschübe um 1918	181
--	-----

Lucien Criblez

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren	203
---	-----

Wilfried Göttlicher

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934	229
---	-----

Ulrich Herrmann

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik	251
--	-----

Autorinnen und Autoren	269
------------------------------	-----

Tomáš Kasper

Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit*

Das Jahr 1918 stellt sowohl im politischen, sozio-kulturellen als auch im ökonomischen Sinn einen historischen Meilenstein in der allgemeinen Geschichte der Tschechoslowakei dar. Doch ob dieses Jahr auch als Scheidelinie für die pädagogische Denkweise und die Entwicklung wissenschaftlicher Pädagogik zu gelten hat, soll hier näher untersucht werden. Zeichnete sich die Entwicklung tschechischer pädagogischer Denkweise nach dem Jahr 1918 im Unterschied zur Gestaltung wissenschaftlicher Pädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts durch Kontinuität oder Diskontinuität aus, und gab es Anknüpfungspunkte und Veränderungen?

Für den Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und das Entstehen eines unabhängigen tschechoslowakischen Staates im Oktober 1918 waren nationale Bemühungen tschechischer Politiker Anfang des 20. Jahrhunderts mitverantwortlich, sowie ein „Scheitern“ der österreichischen Politik, die nicht in der Lage war, ein politisches und gesellschaftliches Leben einer multiethnischen Monarchie in Bezug auf die Anforderungen „nationaler“ Vertreter der verschiedenen Länder in ausreichendem Maß zu gestalten. Zudem wurde der Zerfall der Monarchie durch internationale politische Entwicklungen während des Ersten Weltkriegs unterstützt, vor allem durch die politische Aktion tschechischer Exilanten unter der Führung von Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937), Professor für Philosophie und Soziologie an der Prager Universität, ehemaliger Wiener Reichstagsabgeordneter und später auch erster Präsident der

* Diese Studie entstand mit der Unterstützung des Projektes CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_027/0008493 – International Mobilities of Researchers at the TUL und des Projektes „The analysis of pedagogical concepts of school reform in inter-war Zlin in the context of a model industrial company town“ reg. no. 16-13933S der Grants Agency of the Czech Republic (GAČR).

Tschechoslowakischen Republik.¹ Trotz einer immer wieder wechselnden Verteilung der Kräfte in Kämpfen an den verschiedenen Fronten des Ersten Weltkrieges wollten sich die Alliierten nicht mit der Vorstellung abfinden, dass die Verteilung der politischen Kräfte in Europa nach einer Kriegsniederlage Deutschlands dem Vorkriegszustand entsprechen könnte. Zwar wurden während des Krieges mehrere Nachkriegs-Szenarien für Europa und vor allem für die Habsburgermonarchie erörtert, doch es waren insbesondere tschechische Repräsentanten im Exil, denen es gelang, die politischen Repräsentanten von Frankreich und Großbritannien zu überzeugen und die entscheidende Stimme der USA für die Notwendigkeit der Abschaffung der Habsburgermonarchie und für die Schaffung neuer staatlicher Formationen wie etwa die multiethnische Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit zu gewinnen.

Die Gründung der ČSR wurde nach 1918 vor allem als ein erfolgreiches Ergebnis „tschechischer“ (oder tschechoslowakischer) Politik gelesen und interpretiert. Jedoch konnte sich die sudetendeutsche politische Repräsentation mit der neuen staatlichen Formation nur schrittweise, langsam und nicht uneingeschränkt identifizieren, was erhebliche Auswirkungen auf den Bereich schulischer Politik hatte. Auf der einen Seite bedeutete das Jahr 1918 im sudetendeutschen Lager eine einschneidende gesellschaftliche Zäsur, die sich sogar als wesentlicher Bruch oder Diskontinuitätsmerkmal bezeichnen lässt. Andererseits wies der Alltag von Tschechen und Deutschen in den Ländern der Böhmisches Krone vor und nach dem Jahr 1918 in vielerlei Hinsichten Kontinuitäten auf, die nicht nur das Ergebnis eines Konkurrenzkampfes,² sondern auch

¹ Der tschechoslowakische Staat (ČSR) war ein zerbrechliches Produkt der politischen Mission insbesondere tschechischer Politiker unter der Führung von Masaryk, der vor allem die USA für seinen geplanten „Wiederaufbau“ Mitteleuropas am Ende des Ersten Weltkriegs gewann. Das Ende Mai 1918 zwischen der tschechischen und slowakischen Exil-Delegationen in Pittsburgh unterzeichnete Abkommen bekräftigte das gegenseitige tschechoslowakische Bestreben zur Gründung einer unabhängigen demokratischen Republik, die zur Heimat von etwa 6,7 Millionen Tschechen, 2 Millionen Slowaken, aber auch von mehr als 3 Millionen Deutschen, sowie von Ungarn, Polen, Russinen und Juden werden sollte. Diesen durch das Grundgesetz aus dem Jahr 1920, als auch durch den Friedensvertrag von Saint Germain (1919) „geschützten“ ethnischen Minderheiten in der Tschechoslowakei wurden zahlreiche Rechte und eine gewisse Autonomie eingeräumt, was allerdings keine Zweifel am tschechoslowakischen Charakter des Staates aufkommen lassen durfte. Vor allem für die 3 Millionen Deutschböhmen stellte die Gründung der Republik eine schwierige Prüfung dar. Die konservativen nationalen deutschen Vertreter lehnten den Staat zuerst ab und forderten (im Sinne des Rechtes auf Selbstbestimmung für Sudetendeutsche) einen Anschluss an Deutschland oder an Österreich. Diese Forderung erzeugte, neben dem Streben nach einer „kulturellen Autonomie“, ein starkes Misstrauen im tschechisch-deutschen Zusammenleben, welches die gesamte Existenz des Staates prägte (vgl. Seibt 2002; Kural 2002; Křen 1999).

² Vgl. Balcarová 2013; Judson/Rozenblit 2005; Judson 2006.

der Zusammenarbeit auf wirtschaftlicher Ebene, kultureller Gegenseitigkeit und einer sozialen Verflochtenheit geschuldet waren.³

Die Lage auf der slowakischen Seite war komplex. Nachdem sich slowakische Repräsentanten 1918 im amerikanischen Exil mit der tschechischen politischen „Mission“ im Ausland zusammengeschlossen hatten, einigten sie sich auf eine tschechoslowakische politische Zusammenarbeit, die zur Entstehung eines unabhängigen Staates führen sollte. Allerdings strebte seit dem Zeitpunkt der Gründung der Republik ein wesentlicher Teil slowakischer politischer Repräsentanten eine größere politische, kulturelle (und auch schulische) Autonomie an, was wiederum mit tschechischen Einheitsvorstellungen kollidierte. Die Komplexität der nationalen, aber auch religiösen und kulturellen Orientierungen im neuen Staat führten in der Zwischenkriegszeit immer wieder zu größeren und kleineren Konflikten.

Noch komplexer war die Situation in politischer, sprachlicher, wirtschaftlichen, kultureller und religiöser (und schulischer) Hinsicht in der Karpatenukraine, ebenfalls Teil der damaligen Tschechoslowakei, wo auf tschechischer Seite das Jahr 1918 gefeiert wurde. Das pädagogische Lager veröffentlichte Anfang November 1918 festliche Ansprachen, die den tschechoslowakischen Staat als eine Verwirklichung von „Urbestrebungen“ des tschechischen Volkes nach nationaler Unabhängigkeit begrüßten, die durch „dreihundert Jahre habsburgischer Oberherrschaft“ unterbrochen worden sei.⁴ Artikel tschechischer Lehrer zum Thema Staatsgründung waren einerseits von nationalem Pathos und von Begeisterung über die erlangte nationale Unabhängigkeit durchzogen, andererseits aber auch von Verbitterung über Politik- und Kriegsentwicklungen in Zeiten der Habsburgermonarchie geprägt. „Großen“ tschechischen Persönlichkeiten wie Jan Hus oder Jan Amos Komenský wurde die Ehre erwiesen, die Zeit der tschechischen Reformation, welche durch eine „gewaltsame“ habsburgische Rekatholisierung von Ländern der Böhmisches Krone unterdrückt worden sei, positiv rezipiert, wie auch die kulturelle Bemühungen berühmter Persönlichkeiten der tschechischen nationalen Wiedergeburt des 19. Jahrhunderts sowie die Rolle jener tschechischen Politiker, die wesentliche Verdienste am Entstehen einer unabhängigen Tschechoslowakei hatten (Masařyk), gelobt wurden.

Doch nach diesem „nationalen“ Aufflammen kehrte die Debatte der damaligen tschechischen Lehrerschaft schnell zur Rationalität zurück und knüpfte an Punkte des noch vor dem Ausbruch des Krieges formulierten schulischen Programmes an, das natürlich (noch) nicht sehr nationalistisch war, sondern sich

³ Vgl. Höhne/Udolph 2010.

⁴ Kasper/Kasperová 2015.

auf die seitens der tschechischen Lehrerschaft und vor allem seitens der Volks- und Bürgerschullehrer weiterentwickelten und gepflegten philosophischen und pädagogischen sowie kulturellen Traditionen stützte.

All diese Bemühungen und Forderungen zu skizzieren ohne dabei stark zu vereinfachen, ist kaum möglich. Es lassen sich jedoch die in der damaligen pädagogischen Debatte dominierenden Themen benennen wie ein auf Ergebnissen der Wissenschaft basierter Unterricht, Unterstützung akademischer Ausbildung von Lehrern der Volks- und Bürgerschulen, Unterstützung der Fortbildung von Lehrkräften im Rahmen von Lehrerorganisationen, Vernetzung zwischen pädagogischer Wissenschaft und Unterrichtspraxis, oder die Eindämmung des Einflusses der Kirche sowie der staatlichen Aufsicht im Bildungswesen (Förderung beruflicher Emanzipation der Lehrerschaft sowie die Autonomie der Lehrer und Lehrerinnen bei der Verwaltung des Schulwesens).

Das pädagogische Programm wurzelte in einer Pädagogik, die sich Ende des 19. Jahrhunderts in unmittelbarer Nähe zur positivistischen Philosophie entwickelt hatte. Die Meinungsführerschaft in diesen Debatten übernahmen Personen, die auch einen wesentlichen Beitrag zur Bildung einer demokratischen Gesellschaft durch Erziehung und schulische Bildung leisteten, weshalb die Gründung des tschechoslowakischen Staates nicht nur als Ergebnis einer „politischen Revolution“ gesehen wurde, sondern und vor allem als Bekräftigung von Kultur- und Bildungsarbeit einer breiteren Gesellschaft, die sich für Ideen des Republikanismus, demokratischen Zusammenlebens freier Bürger und für die Entwicklung einer gerechteren Gesellschaft einsetzte. Innerhalb der tschechischen Lehrerschaft herrschte Konsens darüber, dass das Entstehen der Republik keine selbstverständliche Sache, sondern ein hoher Wert sei, welcher geschützt und unterstützt werden müsse, etwa durch die Erziehung zu aktivem Leben in einer bürgerlichen, demokratischen Gesellschaft. Eine Reform des Schulwesens sollte die globale Demokratisierung der Gesellschaft sowie das Erreichen bürgerlicher Gleichheit fördern.

All die genannten Aufgaben und Bemühungen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stützten sich auf philosophische Begründungen des Positivismus. Mit ihm wurde eine Philosophie weiterentwickelt, die sich im Gegensatz zum deutschen Idealismus, von dem sich die tschechische Pädagogik befreien wollte, auf einen „nüchternen“ Menschenverstand und auf die Aufgeschlossenheit der Philosophie, sich mit konkreter und reeller Welt zu befassen, hinwies. Eine durch positivistische Regeln und Gesetzmäßigkeiten gesteuerte Gesellschaft hatte eine Garantie sowohl für den Fortschritt zu sein, als auch für die Befreiung von den Fesseln der Tradition, von der kirchlichen Lehre und von den Einflüssen kirchlicher Institutionen.

Die folgende Studie zeichnet die Entwicklung der tschechischen wissenschaftlichen Pädagogik im oben erwähnten Kontext nach. Führende Vertreter der Pädagogik setzten sich zum Ziel, die Demokratisierung der Gesellschaft sowie eine Reform des politischen und gesellschaftlichen Lebens in der neu gegründeten Tschechoslowakei zu fördern und wollten durch ihre pädagogisch-reformerischen Bemühungen einen Beitrag zur Durchsetzung einer „neuen“ sozialen Ordnung leisten. Um dieses Ziel zu erreichen, machten sie sich neben dem Positivismus auch mit Gedanken des Pragmatismus und vor allem des amerikanischen Progressivismus vertraut, der rationalisierenden Bewegung, des Technokratismus sowie mit Grundsätzen einer wissenschaftlichen Steuerung. Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer Debatten in der Tschechoslowakei nach 1918, so muss man politische, ethnische, kulturelle sowie wirtschaftliche Ungleichartigkeiten berücksichtigen, von denen der neue Staat geprägt war und mit denen er sich in seiner täglichen Politik auseinandersetzen musste. So versuchte der Staat etwa, nationale Identifizierung der Bürger durch nationale Zusammengehörigkeit zum multiethnischen politischen Gebilde zu überwinden, welches danach strebte, zum Vorbild einer modernen, demokratischen Gesellschaft zu werden. Aufgrund der einleitend skizzierten Komplexität von Gesellschaft und Politik der damaligen Tschechoslowakei fokussiert dieser Beitrag nur auf die tschechische Debatte und berührt das sudeten-deutsche, slowakische Beispiel eher am Rande.

1 Kinderpsychologie (Pädopsychologie) als wissenschaftlicher Weg zur Erkennung des Kindes und zur Reform von Erziehung und Gesellschaft

Vor dem Hintergrund der erwähnten nationalen Rivalitäten bot die Wissenschaft als bedeutungsvolles Phänomen gesellschaftlichen Lebens Raum für nationale Selbstidentifikation sowie für die Entwicklung nationalen Lebens. Für die Entwicklung der Wissenschaften am Ende des 19. Jahrhunderts war die Teilung der Karl-Ferdinands-Universität in Prag 1882 in eine tschechische und eine deutsche Universität von entscheidender Bedeutung. Die tschechische Professur für Pädagogik war zu jenem Zeitpunkt von Gustav Adolf Lindner (1828-1887)⁵ besetzt, ein gelehrter und in der ganzen Monarchie (aber nicht nur) respektierter Akademiker. Lindners Programm für die tschechische

⁵ Zu dem Zeitpunkt, als Lindner die Professur für Pädagogik an der tschechischen Prager Universität bekleidete, war er durch seine in der Monarchie und im deutschsprachigen Raum sehr verbreiteten Lehrbücher für Lehrer Institute bekannt: *Allgemeine Erziehungslehre* (dt. 1877), oder *Allgemeine Unterrichtslehre* (dt. 1877). Spätere Ausgaben beider Publikationen erschienen auch auf Tschechisch.

Pädagogik lässt sich unter dem Motto „vom Herbartismus zum Positivismus und Evolutionismus“ zusammenfassen.⁶ Es war insbesondere das Werk Herbert Spencers (1820-1903),⁷ welches zu einem Vorbild für die tschechische Pädagogik wurde. Die Betonung empirischer Erfahrung, der Suche nach „positiver“ Wahrheit, der Glaube an eine im Sinne des Positivismus gesteuerte Wissenschaft, all dies sollte in der tschechischen Pädagogik (auch bei Josef und Petr Durdík) einen Damm gegen metaphysische oder idealistische philosophische Spekulationen errichten. Diese basierten auf normativ abgegrenzten und von einem „höheren Prinzip“ gegebenen ethischen Erziehungszielen, auf theologischen Prämissen einer katholisch konzipierten Erziehung, oder auf philosophischen Systemen und Ordnungen, die durch Ideen mit absoluter Gültigkeit, durch a priori gültige Prinzipien, oder durch eine immanente Evolution untermauert wurden.⁸ Erziehung in positivistischem und vor allem in evolutionistischem Sinn wurde als „Ergänzung der Evolution“ verstanden.⁹ Sie hatte die Gesetzmäßigkeiten der Evolution zu respektieren, die in den physischen, psychischen, sozialen sowie moralischen Bereichen stattfand.¹⁰ Das menschliche Leben wurde jedoch nicht nur als durch die Evolution determiniert verstanden, da auf diese Weise keine Variabilität oder Veränderung in der Evolution möglich wäre und keine spezifischen Umweltbedingungen berücksichtigt und keine individuellen Besonderheiten in der Entwicklung jedes Menschen sichtbar werden könnten. Die Erziehung wäre auf diese Weise lediglich ein „ständiger Fortgang von einer Stufe zur andern“,¹¹ eine „Übung, Abrichtung“¹² und sie würde neben dem Prinzip der Trägheit (natürliche Evolution) keinen Grundsatz der Variabilität (individuelle Entwicklung) ermöglichen. Auf diese Weise würde Erziehung jegliche freie Wahl des Individuums ausschließen. Die tschechische Pädagogik bemühte sich, mittels einer kritischen Vernunft nach positivistischen moralischen Gesetzen zu suchen. Überzeugt von der

⁶ Lindner eröffnete seine Vorlesungen am 12. November 1882 mit dem Thema *Über die damalige Lage der Philosophie, mit besonderem Fokus auf die Bedeutung von Ch. Darwin und H. Spencer für die Entwicklung der Wissenschaft und der Philosophie* (vgl. Cach/Dvořák 1970, S. 21). Die Rezeption der evolutionistischen Lehre Darwins zeigt sich sowohl im Werk von Lindner als auch beim Prager Professor für Philosophie und Pädagogik, Josef Durdík (1837-1902), der Darwin 1876 in England besucht hatte und seine Prinzipien in der tschechischen Diskussion bekannt machte.

⁷ Die Übersetzung von Spencers Werken ins Tschechische erfolgten schon früh und wurde teilweise von Lehrern – z.B. von Josef Úlehla (1852-1933) – verfasst, der um die Jahrhundertwende einen großen und einflussreichen Lehrerverein leitete.

⁸ Kasper/Kasperová 2017; 2019.

⁹ Lindner 1911, S. 11.

¹⁰ Bernstoff/Langewand 2012.

¹¹ Lindner 1911, S. 9.

¹² Ebd., S. 11.

Nichtexistenz von a priori gegebenen „Ideen des Guten“, berücksichtigte sie bei der Formulierung jener Gesetze gültige Gepflogenheiten der Gesellschaft. Zugleich und durch das Überordnen von Sittlichkeit der Religiosität gegenüber, wurden die Gültigkeit offener religiöser Wahrheiten und dadurch auch der Klerikalismus und Materialismus abgelehnt. Dabei arbeiteten tschechische Positivisten darauf hin, das höchste Ziel der Erziehung – die Verwirklichung des humanistischen Ideals – weiter zu entwickeln.¹³ Darunter verstand man die Anstrengung zur Herstellung sowohl einer individuellen Seligkeit als auch einer Glückseligkeit aller Mitglieder der Gesellschaft. Ein Einzelner kann sein individuelles Wohlbefinden erreichen, sofern er sich mit seinem Handeln für die Unterstützung des Wohlfühlens anderer einsetzt. Der Weg zu diesem Ziel führte nicht über Mystizismus oder Idealismus, sondern – durch das Herstellen von Chancengleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft – über Demokratisierung. Wichtig war auch die Weigerung, sich Autoritäten staatlicher sowie kirchlicher Macht unterzuordnen, sofern deren Anweisungen im Widerspruch zur Vernunft und zu den Ergebnissen der Wissenschaft standen, sowie das Erreichen von sozialem Frieden in der Gesellschaft. Voraussetzung für das Erreichen des Zieles war die Anerkennung der Gleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft, sowie die Verneinung von Unterschieden, was die Nationalität, Religion, soziale Lage, Kultur oder Rasse betraf. Solche Unterschiede wurden zwar nicht geleugnet, doch in ihrer Relevanz relativiert.

Die Erkenntnis im positivistischen Sinne wurde in der tschechischen pädagogischen Debatte durch den Dualismus der Dinge und des Geistes betrachtet, welcher die Fähigkeit hatte, mithilfe von Instrumenten positiver Wissenschaft Dinge zu erkennen und Fakten über sie zu sammeln. Positivistische Wissenschaft galt in dieser Hinsicht als Autorität, die ein Bild der Welt herstellte, welches zur Grundlage für die Definition der Erziehungsinhalte wurde. Der tschechischen positivistischen Pädagogik nach hatten solche Inhalte ausschließlich auf den Ergebnissen der Wissenschaft zu beruhen. Die Kirche sollte keine Möglichkeit haben, sich in die Festlegung und die Auffassung der Bildung einzumischen, während der Lehrer von der Aufsicht sowohl der Kirche als auch des Staates hätte befreit werden sollen, so dass er sich ausschließlich vor den ethischen Prinzipien der Lehrberufung verantworten musste.

Obwohl positive Gegebenheiten nicht als „tote Erkenntnisse“ zu vermitteln waren, sondern Schüler sie auf aktive Weise in Konfrontation mit Dingen (durch ihr Handeln) zu entdecken hatten, war eines offensichtlich: die Wahrheit über die Dinge wurde nicht wie beim Pragmatismus durch ihre Begründung bei Problemlösungen definiert. Positivismus in der tschechischen

¹³ Krejčí 1906.

Debatte betonte die Rolle der Sinne, die logische Induktion, Beobachtungen, Messung der Phänomene und die Wichtigkeit naturwissenschaftlicher Verfahren für die Erkenntnis der Welt und des Menschen. Positivismus war gleichzeitig auf Unabhängigkeit, Verantwortung und auf Autonomie des erkennenden Subjektes fokussiert, welches nicht zum Objekt äußerer Bemühungen seiner Erzieher werden sollte. Positivisten strebten danach, Angst, Gehorsam und das Lernen für äußere Ziele oder aus Ehrgeiz, durch Freude und ein spannendes Erkennen der Dinge zu ersetzen. Und zwar deshalb, weil gerade in einem solchen Rahmen die Berücksichtigung der Welt der Dinge, der Welt des Erkennenden, der Erfahrungen des erkennenden Subjekts mit Dingen, sowie seine Individualität in einem viel größeren Ausmaß zu erwarten war.

Kritik der „alten Schule“ und Bemühungen um eine „neue Schule“ wurden im positivistischen Geiste geführt. Die Reform der Schule wurde vom Positivismus als konzeptionelle und hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Erziehungs- und Bildungsmethoden übergreifende Angelegenheit gesehen, die auf wissenschaftliche (positivistische) Weise anzugehen war. Die Reform der Schule – von einer freien Lehrerschaft geführt – hätte zu einem Teil gesellschaftlich-politischer sowie sozialer Bemühungen um die Demokratisierung der Gesellschaft werden sollen. Positivismus führte zur Betonung des aktiven Lernens. Erfahrung, Tätigkeit, kritische Vernunft, die Rolle der Individualität des Einzelnen, aber auch das Unterstreichen des Ideals vom gesellschaftlichen Wohlbefinden (als humanistisches Ideal in der Diskussion genannt) wurden zu wesentlichen Begriffen in der tschechischen pädagogisch-positivistischen Debatte am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Der Positivismus tschechischer Pädagogik verfolgte gleich mehrere Ziele: Erstens sollte er sie von idealistischen pädagogischen Konzeptionen wegführen und versprach ihr ein modernes und fortschrittliches Erkennen und eine Welt, die mit diesem Erkennen steuerbar wird. Positivistische Wissenschaft sollte zweitens, die Abhängigkeit von traditionellen Autoritäten im Bereich des Erkennens sowie der moralischen Gesetze abschaffen, das heißt die Abhängigkeit von der Kirche (mittels einer konfessionslosen Schule, der Ablehnung sowohl von Religionsunterricht als Pflichtfach) als auch von der Autorität staatlichen Beamtentums (ein vom schulischen Bürokratismus erlöster, freier Lehrer). Und drittens sollte der Positivismus in der tschechischen Pädagogik zur Festlegung der höchsten Zielvorgabe führen, zum „humanistischen Ideal“. Dieses Ideal stellte ein Ziel dar, welches durch die Entwicklung eines demokratischen Zusammenlebens der Gesellschaft zu erfüllen und zu erreichen war. Einen gewissen Höhepunkt positivistischer Entwicklung tschechischer pädagogischer Wissenschaft stellte die ausgeprägte Neigung zur experimentellen

Pädagogik¹⁴ sowie zur Kinderpsychologie (*Child Studies*) dar. Zu den Vertretern der Letzteren zählte vor allem František Čáda (1865-1918), Professor der Philosophie und Pädagogik am tschechischen Teil der Prager Universität. Čáda begann sein Studium des Kindes insbesondere mit Kindern, die ein psychisches, körperliches oder soziales Handicap aufwiesen, wodurch er zur Konturierung der tschechischen „Heilpädagogik“ oder „Hilfspädagogik“¹⁵ beitrug. Ergebnisse seiner Forschung konnte er später im Kontext einer eugenischen Bewegung anwenden, die starke Auswirkungen auf die Reformbewegung sowie auf die Reform in Richtung einer „neuen, gesunden“ Erziehung und der Schule hatte. Čáda regte im Rahmen eugenischer Debatten jedoch an, auf dem „siegreichen“ Weg zu einer „gesunden“ Gesellschaft, humanistische und demokratische Ideale nicht über Bord zu werfen, das heißt jene Ideale, die auf den Gedanken der Würde, Einzigartigkeit und Individualität des Einzelnen sowie auf demokratischen Grundsätzen des gesellschaftlichen und politischen Lebens der Gesellschaft bauten. Eine demokratische Gesellschaft freier Individuen hatte für Čáda einen höheren Stellenwert als eine „gesunde“ Gesellschaft. Čádas Abhandlungen zur Kinderpsychologie wurden Anfang des 20. Jahrhunderts wiederholt in tschechischen Lehrerzeitschriften veröffentlicht. Ergebnisse seiner kinderpsychologischen Forschung wurden auch auf Lehrertagungen und Konferenzen präsentiert und als wissenschaftliche Grundlage für eine „neue“ tschechische Schule betrachtet.

Die Bemühung tschechischer Pädagogik Ende des 19. Jahrhunderts, sich aus den Fesseln der deutschen, idealistisch orientierten pädagogischen Debatte zu befreien, stellte eine Anlehnung an die quantitativ orientierte und experimentell konzipierte wissenschaftliche pädagogische Forschung dar. Die besagte Richtung sollte zu einer „Garantie“ für eine erfolgreiche Reform der Schule und der Erziehung werden, welche wiederum als Teil der Bemühungen um eine Reform der Gesellschaft verstanden wurde. Letztere geriet jedoch in das Räderwerk der „zivilisationskritischen“ Diskussion. Grund dafür waren die negativen Auswirkungen einer schnellen Modernisierung sowie einer eher ungestümen Urbanisierung und nicht zuletzt der starken Industrialisierung.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die tschechische reformgesellschaftliche Debatte vor vereinfachenden kritischen Stimmen gegen die „Verdorbenheit“ moderner Zivilisation warnte.¹⁶ Demgegenüber wurden viele

¹⁴ Die Studie *Experimentelle Pädagogik* von Lay wurde 1911 ins Tschechische übersetzt, die Arbeiten von Wilhelm Wundt 1913 und 1923; im Jahre 1921 nahm der tschechische Pädagoge Cyril Stejskal bei William Stern an der Kinderforschung in Hamburg teil. Er übersetzte Sterns *Jugendkunde als Kulturforderung* 1922 ins Tschechische.

¹⁵ Hofer 2010, S. 887-902.

¹⁶ Buchholz 2001; Kerbs/Reulecke 1998.

positiven Seiten der Modernisierung, Liberalisierung und Demokratisierung des politisch-gesellschaftlichen Lebens hervorgehoben. Es wurde darauf hingewiesen, dass eine Ablehnung des aufklärerischen Projekts der Emanzipation des Individuums und des Konzeptes der Zivilisation kein Ziel sein dürfe. Errungenschaften der Modernisierung der Gesellschaft sollten im Rahmen einer fortlaufenden Demokratisierung der Gesellschaft aufgegriffen werden, welche mit Ergebnissen der Wissenschaft, gesellschaftlich-reformerischen Bemühungen sowie mit Idealen der Humanität und Demokratie zu untermauern waren. Um die tschechische reformpädagogische und reformgesellschaftliche Debatte Anfang des 20. Jahrhunderts richtig einordnen zu können, müssen mehrere Zusammenhänge gebührend berücksichtigt werden:¹⁷ die Bedeutung der Forschungsergebnisse positivistischer Wissenschaft, die Bekräftigung der Unantastbarkeit der menschlichen Freiheit, das Unterstreichen des Wertes menschlicher Einzigartigkeit, sowie die Unterstützung demokratischer Prinzipien des Lebens sowohl im täglichen als auch politischen Dasein der Gesellschaft. In diesem Sinne wurde auch der Wert der Kinderpsychologie beschränkt. Die pädagogische Praxis des Lehrers hatte zwar Ergebnisse kinderpsychologischer Forschungen zu rezipieren, doch sollte sie ihnen nicht blind Folge leisten. Zudem sollte sie die Komplexität und die Offenheit jener pädagogischen Situationen respektieren, in denen die Freiheit der Akteure eine Voraussetzung bildete und komplizierte oder unvorhersehbare Erziehungsumstände auftraten.

2 Die Bedeutung der Erfahrung in der tschechischen Debatte der wissenschaftlichen Pädagogik vor und nach 1918

Eine Analyse der zahlreichen Artikel über Reformpädagogik in Zeitschriften, der Reflexionen der tschechischen Reformlehrer Anfang des 20. Jahrhunderts oder auch der wissenschaftlichen tschechischen pädagogischen Werke der Zwischenkriegszeit zeigt, dass in deren Sprache zwei Konzepte dominierten: Die Erfahrung als Grundlage des Lernens im Rahmen der Tat- oder Arbeitsschule und die Freiheit bzw. Autonomie des Kindes im Kontext seiner sozialen Bindungen, das heißt eine freie Entwicklung der (physischen, psychischen, sozialen) Fähigkeiten des Individuums, eine freie Gestaltung seiner moralischen Grundsätze und ein demokratisches Zusammenleben im Rahmen der schulischen Gemeinschaft. Freiheit wurde in der damaligen tschechischen pädagogischen Debatte nicht als absolut verstanden, sondern immer nur in Verhältnissen, als Freiheit oder Verlust von etwas. Eine absolute Freiheit des Kindes wurde als gefährliches Konzept empfunden, welches im Grundsatz idealisti-

¹⁷ Kasperová 2015.

sche und nicht-wissenschaftliche Vorstellungen über Erziehung und Bildung rechtfertigte.¹⁸ Das Ziel war nicht eine freie Schule, sondern freie Arbeit des Kindes in einer Schule, in der seinen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten, individuellen Spezifika sowie sozialen Bindungen mit Respekt begegnet wurde. Eine solche Schule sollte zum Ort nicht nur freier Arbeit, sondern auch des freien Verhaltens werden, das blinden Gehorsam, Drill und „Dressur“ ablehnte. In der reformpädagogischen Debatte wurden Prämissen für eine Erziehung formuliert, die als aktive Begegnung des Kindes mit Errungenschaften menschlicher Kultur (Lektüre, Schrift, Zahlensysteme, Kunst, Umwelt – Sachunterricht, die Welt der Werte und der Kultur im Sinne der Heimatkunde) verstanden wurde. Das Lernen baute auf eigener Schöpfung des Schülers auf (Aufsatz, Zeichnen, Handarbeiten, geometrisches Zeichnen). Die Debatte über die freie Schule stützte sich, unter anderem, auf Grundlagen der internationalen Gruppierung der sogenannten Freidenker.¹⁹

Außerdem reflektierte die pädagogische Diskussion nach 1918 moderne philosophische Strömungen – einschließlich des amerikanischen Pragmatismus.²⁰ In der philosophischen Debatte wurden William James' und John Deweys Grundlagen des Pragmatismus im Hinblick auf Erkenntnis thematisiert. Im Pragmatismus wurde der Begriff der Wahrheit hervorgehoben, gemäß dem die Wahrheit durch die Handlung des Individuums beim Problemlösen bestätigt oder widerlegt wird. In Hinsicht auf Dewey richtete die tschechische pädagogische Debatte ein besonderes Augenmerk auf seine Distanz zu spekulativen idealistischen Konzeptionen, auf seine Betonung der Erziehung als Rekonstruktion der Erfahrung und auf seine offene Konzeption der Erziehung, welche weder ein von außen gegebenes, „höheres“ Ziel noch eine spezifische Ordnung verfolgte. Tschechische Professoren für Pädagogik machten auf jene

¹⁸ Tvrđý 1932a, S. 87ff.

¹⁹ Konkret handelte es sich um die Freidenkerbewegung, die sich auf den im Jahre 1880 in Brüssel gegründeten internationalen Freidenkerbund bezog, dessen Teil die tschechische Vereinigung „Freier Gedanke und Freie Schule“ bildete. Das sozial- und schulreformerische Programm, das in der Zentralzeitschrift der tschechischen Reformlehrerschaft *Volná škola* (Freie Schule) in den Jahren 1905-1914 diskutiert wurde, stützte sich sowohl auf sozial-liberale Anforderungen, als auch auf die Ergebnisse der positivistischen Wissenschaft. Die Freidenker aus Brüssel und anderen europäischen Ländern würdigten neben dem wissenschaftlichen Fortschritt auch die politische, wirtschaftliche und religiöse Freiheit sowie die weltliche Moral. Darüber hinaus thematisierten sie die Situation der Frauen, soziale Gerechtigkeit und Rechtsgleichheit.

²⁰ Der amerikanische Pragmatismus als eine der Strömungen moderner Philosophie wurde von František Krejčí, Professor für Philosophie an der Karls-Universität in Prag, diskutiert (Krejčí 1918). Moderne philosophische Strömungen wurden auch von Josef Tvrđý (1877-1942), Professor an der Comenius-Universität in Bratislava, rezipiert (vgl. Tvrđý 1926; 1932a; b). Eine gesonderte Analyse des Pragmatismus hat Karel Vorovka (1879-1929), Professor an der Karls-Universität in Prag und Mittelschullehrer, präsentiert (Vorovka 1929).

Gedanken Deweys aufmerksam, nach denen das Leben des Menschen durch Ereignisse, seine Taten, Handlungen und Erfahrungen beim Lösen von wiederkehrenden Problemen des Lebens bestimmt werde. In den Vordergrund wurde Deweys Schluss gerückt, nach dem alle geistigen Vorgänge in enger Verbindung mit dem Leben stehen und dem Leben dienen, da sie durch Lebenserfahrungen zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus wurde die Rolle der Individualität des Schülers beim Handeln thematisiert, das zur Grundlage des Lernens werden sollte. Neben der Tat und der Individualität des Schülers, wurden auch individuelle und soziale Erfahrungen und der Prozess der Gewinnung und Restrukturierung von Erfahrungen im Lernen durch Handeln zu Grundbegriffen des Unterrichts sowie des Lernprozesses.

Lehrer und Lehrerinnen an Lehrerseminaren, Dozenten, Professoren der Pädagogik sowie Reformlehrer der Volks- und Bürgerschulen unterzogen die Konzeption der Schule des Handelns einer Analyse in Fachzeitschriften und Fachstudien. Die Konzeption wurde bis auf das Niveau von Arbeitsaufgaben für Schüler und Schülerinnen im Unterricht und bis zu Arbeitsmethoden des Unterrichts durch Handeln ausgearbeitet. Soziale und ethische Aspekte des Unterrichtes wurden akzentuiert. Die Arbeit der Schulkinder stellte nicht nur den Inhalt der Unterrichtsmethode dar. Sie war auch Träger moralischer Bedeutung für das Wachstum des Einzelnen sowie für die Bildung seiner Werte und seiner Stellung in einer auf demokratische Weise geschaffenen sozialen Gemeinschaft (*community*).²¹ In den Vordergrund geschoben wurden einerseits Arbeitsmethoden, deren Entwicklung sich auf den Intellekt als Lösungen für Fragen, Probleme, oder Herausforderungen der Außenwelt des Kindes fokussierten, andererseits das Arbeitsprinzip des Unterrichts, welches sich als Roter Faden durch Lösungen von Problemsituationen in den einzelnen Fächern zog – im Sachunterricht, in der Heimatkunde, in der tschechischen Sprache, später auch in Geschichte, Geographie, Biologie, Mathematik oder im Zeichnen.²²

Die tschechische Pädagogik nach 1918 wies ferner auf das Verhältnis von Erziehung und Demokratie bei Dewey hin. Demokratie war für Dewey bekanntlich nicht nur ein politisches Gebilde, sondern eine „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“.²³ Demokratie, so Dewey, habe ähnlich wie die Arbeit eine moralische Bedeutung. Ob eine

²¹ Diese Bedeutung stellte sich während der Einführung des neuen Unterrichtsfaches „Handarbeiten“ im Jahr 1922 für Knaben und Mädchen vom fünften bis zum achten Jahr der Volks- oder Bürgerschule deutlich heraus.

²² Eine wichtige Rolle spielte in diesem Zusammenhang die Publikation der Zeitschrift „Kreative Schule“ (*Tvořivá škola*, 1925-1939). In ihr fand eine Debatte über die Grundlagen der Schule der Arbeit statt, hier wurden auch konkrete Aufgaben samt Lösungen im Rahmen des Unterrichts des Handelns in verschiedenen Fächern der Volks- und Bürgerschule vorgestellt.

²³ Dewey 1932, S. 117.

Idee für den Menschen Geltung habe oder nicht, ob sie sein Problem lösen könne und ob diejenige Lösung nicht nur von ihm persönlich, sondern auch von anderen Mitgliedern der Gesellschaft für nützlich gehalten werde, all dies stelle sich während des Erfahrungsprozesses heraus. Genau diese Art von Problemlösungen, welche sowohl zum Wohl des Einzelnen als auch der Allgemeinheit zweckmäßig sind und zu einer Gesellschaft gleichberechtigter Mitglieder führen, wurde in der tschechischen Debatte weiterentwickelt.

Wie in den Fußnoten schon erwähnt, wurde der pädagogische Pragmatismus auch von Professoren der Philosophie rezipiert. Einen weiteren Beitrag zu dieser Rezeption leisteten jedoch auch die Übersetzungen der Werke Deweys und James'. Vor allem Deweys Übersetzungen erschienen verhältnismäßig schnell und wurden – ähnlich wie beim Werk von Spencer und seinem Übersetzer Josef Úlehla – nicht von Professoren der Pädagogik, sondern von Lehrern verfasst.²⁴ Ein dritter Weg, auf dem der amerikanische Pragmatismus in die tschechischen pädagogischen Debatten gelangte, waren zahlreiche Reisen tschechischer Lehrer und Professoren der Pädagogik in die Vereinigten Staaten. Die USA wurden vor allem nach 1918 zum Ziel von Studienreisen tschechischer Pädagogen, als sich die neue tschechoslowakische Demokratie auf der Suche nach Vorbildern für die Neugestaltung eines demokratischen Schulwesens machte.²⁵ Die Vereinigten Staaten wurden nicht nur aus der Perspektive der „neuen“ Philosophie, sondern auch als eine Welt des Fortschrittes, einer vorbildlichen Modernität und Demokratie rezipiert.²⁶

Eine zentrale Rolle in der zwischenkriegszeitlichen pädagogischen Debatte, die sich, inspiriert durch amerikanisches pädagogisches sowie soziales Denken um eine Reform der Schule bemühte, fiel dem Dozenten der Karls-Universität Václav Příhoda (1889-1979) zu. Příhoda verband mit den Vereinigten Staaten

²⁴ Übersetzungen von Deweys Werken erschienen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts, so etwa die Übersetzung von *School and Society* (*Škola a společnost*, 1904) von Jan Mrazík, Lehrer der Bürgerschule, gefolgt von *Rekonstrukce ve filosofii* (*Reconstruction in Philosophy*) 1929. Die nächste Übersetzung, *Demokracie a výchova* (*Democracy and Education*), wurde 1932 vom Mittelschulprofessor Josef Hruša verfasst.

²⁵ Wichtige Hilfe bei der Vorbereitung und Realisierung solcher „amerikanischen Reisen“ leisteten die in den USA lebenden tschechischen Landsleute. Sie pflegten ihre eigene kulturelle sowie nationale tschechische Identität bereits in der zweiten und dritten Generation weiter und leisteten vor 1918 einen substanziellen Beitrag zur Entstehung der Tschechoslowakei. Auch nach 1918 schätzten sie es als ihre „nationale“ Pflicht ein, die tschechische Lehrerschaft und Pädagogik durch die Vermittlung amerikanischer Demokratie und Denkweise zu unterstützen.

²⁶ Als die tschechische Schulreformbewegung in den 1920er-Jahren Teil der *New Education Fellowship* wurde, wurden im Publikationsorgan der tschechischen *New School* (*Nové školy*) neben den Berichten über die *Chicago School* (Analysen von exakten Forschungsmethoden von F. Elzey Freemann) und den Studien des *Teachers College* auch weitere, vor allem europäische Reformkonzepte und -muster rezipiert.

sein berufliches und fachliches pädagogisches Leben. Er beschäftigte sich in den USA mit der Bedeutung der Statistik für die Pädagogik, befasste sich mit psychologischem Behaviorismus, dem Pragmatismus, Progressivismus, rationalisierender Bewegung sowie mit dem System wissenschaftlicher Steuerung und versuchte, all die vielfältigen Theorien und Ideen auf eine spezifische Art und Weise zu vereinen; einerseits im Rahmen seiner Bemühungen um eine wissenschaftliche Grundlage tschechischer Pädagogik, andererseits in der Durchführung der Schulreform in der Tschechoslowakei in der Zwischenkriegszeit. Zur Erreichung dieses Ziels griff Přihoda nicht nur auf die damals verfügbaren und bewährten Plattformen wissenschaftlich-pädagogischer Debatten zurück. Er nützte auch seinen persönlichen Einfluss in repräsentativen und mitgliederstarken Lehrerorganisationen sowie das persönliche Engagement in Gesellschaften tschechischer rationalisierender und technokratischer Bewegungen. Přihoda war allerdings bei Weitem nicht der einzige Vertreter tschechischer pädagogischer Wissenschaft der Zwischenkriegszeit, welcher sich fundiert mit moderner amerikanischer Denkweise und pädagogischem Leben auseinandersetzte.²⁷

Zum wichtigsten Reiseziel wurde das *Teachers College* in New York. Dort befand sich auch das *International College*, an dem Studierende aus zahlreichen Ländern Europas und der übrigen Welt eingeschrieben waren. Tschechische Hörer stellten eine wichtige Gruppe dar. Wie sich später herausstellte, spielten die meisten von ihnen danach eine Schlüsselrolle in der tschechischen Pädagogik und Psychologie. Der „Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ sowie das methodologische Rüstzeug, das die tschechischen Pädagogen an der New Yorker Universität erhielten, waren von erheblicher Bedeutung. Aus dem Almanach des *Teachers College* geht hervor, dass tschechische Lehrer in der universitätseigenen Zeitschrift unter anderem Berichte aus dem tschechischen Diskussionszusammenhang publizierten und über das Reformkonzept tschechischer Schulen lehrten. Das *International Teachers College* war in den 1920er- und 1930er-Jahren mehr als ein internationaler und multikultureller Raum. Es wurde zu einer Gemeinschaft außerordentlich motivierter und offener Erziehungswissenschaftler, die dorthin gereist waren, um sich Klarheit über die Grundlagen pädagogischer Theorien zu verschaffen; Theorien, von denen sie früher nur indirekt aus der Fachpresse Kenntnis erhalten hatten.

²⁷ In den USA setzten sich weitere Pädagogen – Karel Velemínský (1912-13, Teachers College), Jan Uher (1926, Teachers College), František Pražák (1930-31, Teachers College), Stanislav Velínský (1923-24), Stanislav Vrána (1927-28), Břetislav Foustka (1930-31, Teachers College), Otakar Matoušek (1929-30, Teachers College) – mit den amerikanischen pädagogischen Debatten auseinander und studierten auch das amerikanische Schulwesen, wobei sie ebenso vom amerikanischen Alltag lernten.

3 Die Konzepte der wissenschaftlichen Steuerung (*scientific management*) und der Rationalisierung als Grundlagen für die Reform von Schule und Gesellschaft

Příhoda's amerikanische Reisen starteten im August 1922 in Chicago, wo er sich nach einer 13-tägigen anstrengenden und „abenteuerlichen“ Schifffahrt von Liverpool nach New York niederließ. Aufgrund des hohen Anteils tschechischer Landsleute wurde Chicago zuweilen auch als die größte tschechische Stadt im Ausland bezeichnet.²⁸ Vorträge und vor allem Seminare an der Universität Chicago vermittelten ihm jedoch rasch ein völlig anderes Verständnis von Pädagogik. Er war dort aktiver Schüler von Charles Hubbard Judd, des Statistikers Carl Holzinger und des experimentellen Psychologen William Blatz. Auch Gui T. Buswell war von entscheidender Bedeutung für Příhoda's fachliche Entwicklung, vor allem dessen Experimente im Bereich des Lesens, aber auch sein Lehrkurs über psychologische Unterschiede zwischen Kindern. Wie Příhoda in seinen Erinnerungen festhält, wurde ihm gerade hier das Individualisierungsprinzip in der Erziehung und im Unterricht deutlich bewusst. Nachdem er seine Erkenntnisse in der Publikation *Psychologische Auswahl an amerikanischen Schulen*²⁹ zusammengefasst hatte, setzte er das Prinzip der Individualisierung im Rahmen der Schulreform der Zwischenkriegszeit durch. Durch diese Arbeit kam es auch zu einer Annäherung an Charles Hubbard Judd, dessen Psychologie und Didaktik für Lehrer Příhoda aktiv studierte. Judd war ein großer Kenner von Edward Lee Thorndikes Werken, jedoch gleichzeitig auch dessen methodologischer Gegner, weshalb Příhoda in der Auseinandersetzung mit Judds Schriften sowohl dessen Forschung als auch Thorndikes Werke kennen lernte. Das Sommersemester 1923 verbrachte Příhoda an der University of Wisconsin in Madison.³⁰ Im Jahre 1925 unterbrach er seinen amerikanischen Aufenthalt, um sich an der Karls-Universität in Prag zu habilitieren. Im Juli des gleichen Jahres reiste er wieder nach Chicago zurück und im September nach New York und an das *Teachers College* weiter, um Edward L. Thorndike persönlich kennen zu lernen.

²⁸ Um seinen Unterhalt zu verdienen und die University of Chicago besuchen zu können unterrichtete Příhoda an der Harrison High School. Diese Schule war eine große Einrichtung mit 5000 Schülern und 165 Lehrern. Allein das Leben in einer Großstadt und die Arbeitsweise einer Schule solchen Umfangs lieferten an sich genügend Anregungen und Themen für Debatten über den Lebensstil in Amerika sowie über zahlreiche fachliche pädagogische Fragen.

²⁹ Příhoda 1927.

³⁰ In der kleineren Stadt durchlebte Příhoda die Erfahrung amerikanischer Ruhe. Diesem Aufenthalt verdankte er auch die Begegnung mit seiner zweiten Gattin, Melissa Clark.

Während des gesamten Studiums in Chicago hörte ich immer wieder den Namen Thorndike, habe einen großen Teil seiner bisherigen Veröffentlichungen gelesen und kannte seine Art der Widerlegung älterer und attraktiver Theorien – und während meiner zweiten Reise über den Ozean fasste ich im Juli 1925 im Schiffssalon die Übersetzung seiner „*Individuality*“ zusammen. In der Abgeschiedenheit des Judd-Seminars bereitete ich mit ziemlichem Aufwand eine komplette Bibliographie auf, sprich von allem, was dieses Genie bislang geschrieben hat.³¹

Der Aufenthalt an der Columbia-Universität war für Příhoda und seine weiteren Überlegungen zur Konzeptionierung der Pädagogik als Wissenschaft von grundsätzlicher Bedeutung. Wahrscheinlich waren es der Ansatz und die Arbeit von Thorndike, welche für die Ausrichtung Příhodas Definition der Erziehung und des Lernens in den 1930er-Jahren sorgten. *Individuality* erschien 1926 auf Tschechisch, gefolgt von Příhodas Übersetzung von Thorndikes *Educational Psychology* im Jahre 1929.

Wie Příhodas Lektüre von Thorndikes *Pädagogischer Psychologie* aussah, lässt sich vor allem den Vorworten zu dessen Büchern entnehmen:

Das ganze derzeitige pädagogische Klima zeigt die Mächtigkeit seiner Wirkung. Denn man kann Thorndike als Gründer der Quantitativen Pädagogik betrachten, die das Denken über die Erziehung und den Unterricht aus den Fesseln alter und angesehener Autoritäten, sowie aus rein spekulativen Methoden glatterdings befreien konnte. [...] Jegliches Geschehen in dieser Welt [in der wir leben, TK] hat seine Ursachen, aus denen es notwendigerweise hervorgeht. Es gibt keine mysteriösen Qualitäten, mystischen Kräfte und Energien, sondern lediglich gegebene Quantitäten und Energien, durch die diese Welt gesteuert wird. Es gibt auch keine vorbestimmten Zwecke, auf die das gesamte Geschehen hinauslief, sondern alles erfolgt auf eine blinde und mechanische Weise. Es gibt keine absoluten Werte, sondern es sind alle Dinge und deren Eigenschaften nur relativ.³²

Příhoda machte auch auf einen deutlichen Determinismus in Thorndikes Denkweise aufmerksam, aber auch auf dessen Skepsis gegenüber allem, was nicht rational und was mystisch ist. Er präsentierte Thorndike als einen kritischen Denker, der sich auf die Ratio und auf ihre Instrumente verlässt, die in der Lage sind, durch Messungen die Welt und Fakten zu erklären. Der Zweck solch utilitaristischer Erkenntnisse war, das Leben zu verbessern.

Nackte Fakten zu erforschen hat das Ziel, Kräfte der Natur zur Schaffung einer besseren, glücklicheren Welt zu kontrollieren. [...] Alle Anstrengungen Thorndikes zur

³¹ Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, Fond Slavín S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

³² Thorndike 1926, S. 9.

Erkenntnis zu gelangen sind von edlem Utilitarismus durchdrungen, welcher das höchste Wohl für die größte Zahl an Menschen erreichen will. Thorndike glaubt an eine Verbesserung des Lebens. Sein gesunder Optimismus ist die treibende Kraft seiner enormen Arbeit.³³

An der Columbia-Universität begegnete Příhoda Thorndike auch persönlich, aber nicht nur ihm. Er legte auch ein besonderes Augenmerk auf essentielle pädagogische und soziologische Werke der renommierten Professoren wie Dewey oder Franklin Henry Giddings, die ebenfalls am *Teachers College* lehrten.

Mit großer Vorfreude und Spannung erwartete ich diese weltberühmte Galerie lebender Portraits. Über den Philosophen John Dewey konnte ich bereits vor dem Krieg lesen und ich kannte ihn aus Vorträgen von Čáda. [...] Eine Viertelstunde nach dem Genie [Dewey, TK] betrat Franklin Henry Giddings das Auditorium. Ich kannte seine Grundlagen der Soziologie seit langem aus der Übersetzung meines Klassenlehrers, Břetislav Foustka.³⁴

Doch Příhoda lernte in den Vereinigten Staaten von Amerika nicht „nur“ die Grundsätze einer quantitativen pädagogischen Forschung und eine behavioristische Psychologie kennen, sondern auch die Bedeutung wissenschaftlicher Arbeit für ein modernes und demokratisches Leben einer Gesellschaft. Er nützte seine amerikanischen Aufenthalte aktiv, um sich mit Grundlagen des amerikanischen Progressivismus, sowie teilweise auch des pädagogischen Pragmatismus vertraut zu machen und sah in einer aktiven und sozialen Schule ein Instrument für die Reform der Gesellschaft. Um den Erfolg einer reformerischen Bestrebung zu garantieren, müsse es sich, so Příhoda, um eine Reform handeln, die wissenschaftlich gesteuert, kontrolliert und ausgewertet werde. In diesem Sinne wurde die Konzeption des „Laborethismus“ (labor = Arbeit; ethos = Sitte) entwickelt, einer Theorie, welche den ethischen Wert der Arbeit (Erfahrung) für den Einzelnen und für die Gesellschaft in den Vordergrund rückte und, im Geiste der rationalisierenden, aus den USA kommenden Bewegung, nach einer tieferen sozialen Reform von Produktionsverhältnissen, aber auch nach einer sozialen Ordnung der damaligen Gesellschaft strebte. All dies sollte im Einklang mit den Regeln eines wissenschaftlichen Steuerungssystems, mit technokratischen Prinzipien und unter Nutzung psychotechnischer Forschung bewerkstelligt werden.

Das Schulwesen hatte sich der Optik von Taylors Prinzipien des *scientific managements* unterzuordnen und im Geiste der Rationalisierungsbewegung

³³ Ebd., S. 10.

³⁴ Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, Fond Slavín S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

geführt zu werden. Es hatte zu einem weiteren Bereich zu werden, der im Sinne des Fortschrittes, aber auch mithilfe der Prinzipien der wissenschaftlichen Steuerung – also effizient und effektiv – reformiert werden sollte. Diese Bewegung erhielt in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit massive Unterstützung und zwar nicht nur im Bereich der industriellen Produktion. Grundsätze einer rationalen Lebensweise und der Arbeit hatten dem Menschen einen sowohl „wirtschaftlichen als auch moralischen Aufstieg“ zu ermöglichen. Befürworter der Rationalisationsbewegung und des Laborethismus glaubten nämlich, dass die soziale Frage lösbar und der soziale Frieden mit einem wissenschaftlichen Ansatz erreichbar seien. Es wurde das Konzept einer wissenschaftlich und effektiv gesteuerten Arbeit für alle Bereiche des sozialen Lebens der Gesellschaft ausgearbeitet, einschließlich des Schulwesens, wie das folgende Zitat von Václav Verunáč, einem der führenden Mitglieder der tschechischen Laborethismusbewegung und engen Freund von Václav Příhoda zeigt.

Technisch-ethischer wirtschaftlicher Progressivismus samt seinen kulturellen Aufgaben durchdringt eine Reihe von Einzelheiten in neuesten Entwicklungen des öffentlichen, staatlichen sowie privatwirtschaftlichen Lebens. Er verwandelt sich derzeit und wird zu einem Bindemittel, zum Bindeglied und damit zum Mittelpunkt, Kristallisationspunkt einer fortschrittlichen evolutionären Politik sowohl in Einzelstaaten als auch auf internationaler Ebene.³⁵

Arbeit wurde als ein Dienst an der Gesellschaft betrachtet, als ein Dienst für ethische Ziele einer sozialen Gemeinschaft. Wissenschaft und Technik waren Mittel zum wirtschaftlicheren, rationaleren Erreichen der Ziele. Auch Příhoda, als Vertreter des schulischen Bereichs im Rahmen der Rationalisierungsgesellschaft in der Tschechoslowakei, pflegte zu betonen, dass die Schule technische standardisierte Verfahren wie Psychotechnik oder Tests anzuwenden habe, dass sie auf wissenschaftlichen Grundlagen und exakten Methoden aufbauen solle und den ethischen Aspekt der Arbeit im Erziehungsprozess in Form einer demokratischen und sozialen Schule zu verstehen habe.

Moderne Menschheit ist zur Überzeugung gekommen, dass die Welt nicht durch religiöse Ideale und auch nicht nur durch rationale Überlegungen zu verbessern ist, sondern durch eine tatsächliche und zweckmäßig methodisch organisierte Arbeit. Die Idee des Fortschrittes betrifft menschliche Dinge: Änderungen des sozialen,

³⁵ Verunáč 1929, S. 2ff.

wirtschaftlichen, kulturellen und sittlichen Seins der Menschheit. [...] All diese Probleme müssen auch in jene Schule durchdringen, die Schule der Arbeit heißt.³⁶

Ohne die modernisierenden und rationalisierenden Aspekte lassen sich nicht nur die von Příhoda 1930 in sein grundlegendes Werk *Racionalisace školství* (*Rationalisierung des Schulwesens*, dt. 1935) integrierten Anstrengungen nicht ausreichend nachvollziehen, sondern auch die tschechische Schulreform der Zwischenkriegszeit nicht verstehen. Dies kann auch durch das folgende Leit-
zitat von Příhoda belegt werden:

Diese Pflicht, die Änderung des Staates durch die Jugend zu vollziehen, wurde von neuen Diktaturen, von der sowjetischen sowie faschistischen, begriffen. Sollte Demokratie diese Pflicht nicht begreifen, so wird sie durch ein Regime ersetzt, welches sich der Notwendigkeit eines festen Schrittes in Richtung der Kräfte menschlichen Strebens voll bewusst ist. Ich bin der Meinung, dass eine demokratisch organisierte und vereinheitlichte Schule, in der die Jugend in der Tat arbeitet und sich mit dem Inhalt moderner Zivilisation vertraut macht, und in der ein direkter und demokratischer Umgang der Schülerschaft geschaffen wird, eine feste Grundlage für einen Staat von morgen, der auf einer wirklicheren, festeren Demokratie basiert, erschaffen wird.³⁷

Amerikanischer Progressivismus, pädagogischer Pragmatismus, Prinzipien der wissenschaftlichen Steuerung mit Nachdruck auf Objektivität, Quantifizierbarkeit, Effizienz und Differenzierung wurden zu Schlüsselfaktoren des Schulreform- und Gesellschaftsreformkonzepts von Příhoda, Architekt der tschechoslowakischen Schulreform der Zwischenkriegszeit. Nach vier Jahren kehrt Příhoda aus den Vereinigten Staaten zurück, überzeugt von dem völlig neuen Ansatz der Pädagogik als Wissenschaft und von ihrer Rolle im Alltag einer demokratischen Gesellschaft. Anknüpfend an das Denken des tschechischen Positivismus und im Geiste des Glaubens an wissenschaftlichen Fortschritt, „bekämpft“ er jede philosophische Verankerung der Pädagogik, welche durch ihre Normativität verhindern will, dass Erziehungs- und Bildungsziele auf der Basis exakter und quantifizierbarer Methoden zum Ermitteln der Spezifika des Kindes in der Schule, dynamisch und fortlaufend definiert und redefiniert werden. Das Ziel war, eine wissenschaftliche Stütze für eine demokratische und moderne Lebensweise der Gesellschaft in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit zu schaffen. Ein rationalisiertes Schulsystem, eine wissenschaftlich gesteuerte Bildung und Erziehung hatten einen genügenden Schutz vor gedanklich geschlossenen und totalitären Modellen der Gesellschaft zu

³⁶ Příhoda 1934, S. 48ff.

³⁷ Ebd., S. 52.

gewähren. Ob diese Aufgabe die technokratischen und rationalisierten (oft auf Planung gerichtete) Denkmuster erfüllen konnten, bleibt fraglich.

4 Fazit

Das Jahr 1918 mit der Entstehung eines unabhängigen tschechoslowakischen demokratischen Staates war für die Entwicklung tschechischer Pädagogik ein wichtiger Meilenstein. Mit ihm wurde ein politisches Gebilde geschaffen, welches in mehreren Hinsichten zur Erfüllung der bereits vor 1914 formulierten Ziele in der pädagogischen Wissenschaft zu führen hatte, das heißt eine Erziehungspraxis auszuüben hatte, welche, auf wissenschaftlichen Grundlagen positivistischer Forschung beruhend, sich im Einklang mit dem humanistischen Ideal befindet; ein Ideal, welches eine Erfüllung persönlicher Zufriedenheit des Menschen in Hinsicht auf das Erreichen der Zufriedenheit der ganzen Gesellschaft bedeutete. Letzteres sollte durch das Respektieren sowohl der Einzigartigkeit des Individuums als auch der Würde des Menschen geschehen, vor allem aber durch die Ausübung bürgerlicher Gleichstellung der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft sowie durch das demokratische Zusammenleben aller Mitglieder und durch das Schaffen einer sozial gerechten Gesellschaft. Im Prinzip handelte es sich um ein tschechisches Programm sozialpolitischer Lebensreform, welches sich gegen idealistisch-spekulative Vorstellungen einer „neuen Gesellschaft“ und gegen pessimistische Stimmungen profilierte, die das Konzept der aufklärerischen Moderne ablehnten.

Wissenschaftliche Pädagogik wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts im Geist von Positivismus und Evolutionismus als eine Wissenschaft über die physische, geistige und sittliche Entwicklung geführt. Die positivistisch-wissenschaftliche Pädagogik hatte die Aufgabe, für die pädagogische Praxis Grundsätze für eine richtige physische, psychische und ethische Entwicklung des Kindes zu liefern. Erziehung und Bildung als maßgebliche Bereiche in der Reform einer durch angeblich negative Auswirkungen der Modernisierung und Industrialisierung belastet empfundenen Gesellschaft, sollten einerseits durch wissenschaftliche Ergebnisse der Soziologie, Psychologie des Kindes, Biologie, Anthropologie, Medizin und Eugenik, andererseits durch Ideale der Demokratie und einer sozial gerechten Gesellschaft (Sozialismus) gesteuert werden. Liberalismus, Materialismus und Konservatismus sollten mithilfe eines sozialreformerischen Programmes überwunden werden, welches auf das Vertrauen in eine wissenschaftlich gesteuerte Entwicklung des Individuums, in die weltliche Moral und in ein demokratisches, sozial gerechtes (sozialistisches) Modell der Gesellschaft baute.

Dieses Modell lehnte sich in mehrfacher Hinsicht an die Prinzipien der 1880 in Brüssel konstituierten Freidenkerbewegung an. Probleme sowohl des Einzelnen als auch der Gesellschaft waren entweder auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen (realistisch), sprich ohne Zuflucht in Idealismus oder Pessimismus, oder durch eine revolutionäre Lösung zu beheben. Das Ziel war eine schrittweise umzusetzende Reform der Gesellschaft, die auf die Freiheit des Individuums, auf dessen Emanzipation mithilfe der Wissenschaft und auf demokratischen sozialpolitischen Werten baute. Beispiel gebend für die Akteure tschechischer wissenschaftlicher Pädagogik und des pädagogischen Lebens vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs waren die politische Form der Demokratie (vor allem ihr amerikanisches Modell) und die Erziehung des Individuums im Sinne der Prinzipien bürgerlicher Gleichheit. Unabhängigkeit, Freiheit des Individuums sowie gesellschaftliche Verantwortung des Einzelnen und das kreative Potenzial des freien Individuums für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft wurden hervorgehoben. Die „neue“ Schule wurde von Gedanken der freien Schule und freien Erziehung geleitet – sprich eine Erziehung ohne Beeinflussung durch das staatliche Beamtentum, durch die klerikale Macht und ohne materielle Knappheit; eine Erziehung, die von den Fesseln der gesellschaftlichen Tradition und traditioneller Moral, sowie einer nicht wissenschaftlichen Lebensweise befreit war.

Bemühungen um die Reform der Gesellschaft nach 1918 wurden durch die Entstehung eines demokratischen Staates bekräftigt, welcher als „Raum“ für die Umsetzung einer modernen demokratischen Gesellschaft verstanden wurde. Der Wert der Arbeit wurde zum Herzstück solchen Strebens – als Träger einer ethischen Bedeutung und als Mittel, welches zu einer „neuen“ sozialen Ordnung und zur Reform des Lebens führte. In diesem Zusammenhang spielten nach 1918 die Bewegung des Laborethismus und die Rationalisierung (der wissenschaftlichen Steuerung der Gesellschaft) eine wesentliche Rolle. Beide hatten zu einer Reform des sozialen Lebens sowohl der Gesellschaft als auch des Einzelnen zu führen. Eine sozial gerechte Gesellschaft war durch das Befolgen von Grundsätzen des Systems einer wissenschaftlichen Steuerung (*scientific management*) zu erreichen. Verschiedene Lebensbereiche der Gesellschaft (einschließlich Erziehung und Bildung) sollten auf wissenschaftliche Weise gesteuert werden; deren Ablauf war wissenschaftlich geplant und geführt.

Im Lichte des in der tschechischen pädagogischen positivistischen Debatte tief verankerten Werts wissenschaftlicher Erkenntnisse wird nach 1918 unter dem Einfluss der amerikanischen Bewegung für Fortschritt und wissenschaftliche Steuerung ein Programm zum Aufbau einer sozial gerechten Gesellschaft auf der Basis einer wissenschaftlichen Steuerung formuliert. Ähnlich wie andere

wissenschaftliche Fächer sollte auch die wissenschaftliche Pädagogik zur Garantie eines sozialen Fortschrittes und der Reform der Gesellschaft werden. Allerdings stellte sich vor dem Hintergrund der technokratischen Gefahr die Frage, wo die Grenzen der wissenschaftlichen Steuerung der Gesellschaft lagen, wenn man die Freiheiten des Individuums und die Grundsätze eines demokratischen Zusammenlebens der Gesellschaft nicht vernachlässigen wollte. Da Příhoda's Psychologie als Ausdruck des Einflusses von Thorndike der Beachtung spezifischer Gegebenheiten des Individuums große Bedeutung zuwies und seine Pädagogik die Entwicklung des Individuums unter Bedingungen eines demokratischen Schulwesens betrachtete, ist es in der tschechischen pädagogischen Wissenschaft sehr selten zu vereinfachten Wahrnehmungen der Erziehung aus einer technokratischen Position hinaus oder aus jener der rationalisierenden Bewegung gekommen. Jedoch lässt sich feststellen, dass Bemühungen um eine demokratische Reform der Gesellschaft, welche die Freiheit des Individuums und soziale Unterschiede achten würden, durch das Konzept einer auf Prinzipien wissenschaftlicher Steuerung und auf technokratischen Idealen basierten sozial harmonischen Gesellschaft geschwächt wurden. Diese Ambivalenz spiegelte sich ebenfalls in der Diskussion der wissenschaftlichen Pädagogik. Auch hier wurde nach den Prinzipien einer demokratischen Gestaltung des Schulwesens gesucht und die Rationalisierungskonzeption sollte diesem Ziel zum Durchbruch verhelfen, ohne die Grenzen des Konzeptes kritisch zu reflektieren. So plädierte man für die rationalisierte Welt und Gesellschaft, als ob sie automatisch auch offen und permanent demokratisch wäre.

Wie sich gezeigt hat, wurden nach 1918 in dem oben genannten Sinn pädagogische Gedanken ausgearbeitet, deren wesentliche Gesichtspunkte bereits um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert im Rahmen der Reform der Gesellschaft formuliert worden waren. Die positivistische pädagogische Debatte und das humanistische Ideal unterschieden sich nicht grundsätzlich von einer – demokratische Prinzipien einer Gesellschaft respektierenden – rationalisierenden Sichtweise der Erziehung und des Schulwesens. Das Jahr 1918 bedeutete daher in der tschechischen Debatte wissenschaftlicher Pädagogik lediglich einen teilweisen Bruch. Das Jahr 1918 war deshalb ein „administrativer“ und selbstverständlich ein politischer Bruch in der tschechischen Historiographie. In der pädagogischen Diskussion, die sich auf die Reform der Schule, der Erziehung und auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik fokussierte, zeigen sich bei der Rekonstruktion der pädagogischen Hauptthemen eher Kontinuitäten mit den Diskussionen aus der Vorkriegszeit. Das, was einen markanten Bruch in der tschechischen wissenschaftlichen Pädagogik und in der pädagogischen Diskussion brachte – Suche nach der „echten“ Wissenschaftsbasis im Rahmen des Positivismus oder die Suche nach dem

Weg zur sozialen Reform mit Hilfe der „neuen Erziehung“ – wurde nicht an die „großen Ereignisse“, wie es auch das Jahr 1918 Jahr war, gebunden. 1918 brachte deshalb in der tschechischen Diskussion über die wissenschaftliche Pädagogik und die Schulreform keine dramatisch neuen Konzepte. Die Motive der Schulreform und die pädagogischen Ideen der Bildungsreform unterschieden sich vor und nach 1918 nicht wesentlich, ganz im Gegenteil. Die Grundzüge und Probleme der reformpädagogischen und wissenschaftlich-pädagogischen Debatte, die sich in Mitteleuropa um die Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts herauskristallisierten, blieben im Europa der Nachkriegszeit erhalten und wurden weiterentwickelt. Was jedoch anders war, waren die Erwartungen, die mit der Schul- und Bildungsreform in der Bildungs- und der breiteren sozialen Gesellschaft verbunden waren, was auch maßgeblich die Diskussion über die wissenschaftliche Orientierung der tschechischen Pädagogik beeinflussen sollte.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Fond Slavín

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského Praha, S 213 XI-18, Inv. Nr. 89/80.

Gedruckte Quellen

Dewey, John (1932): *Demokracie a výchova*. Praha.

Krejčí, František (1906): *Positivism a výchova*.

Krejčí, František (1918): *Filosofie posledních let před válkou*. Praha.

Lindner, Gustav Adolf (1911): *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Praha.

Příhoda, Václav (1927): *Psychologický výběr na školách amerických*. Praha.

Příhoda, Václav (1934): *Školská otázka z hlediska laboretismu*. In: Verunáč, Václav (Hg.): *Laboretismus*. Praha, S. 45-54.

Thorndike, Edward Lee (1926): *Osobitost*. Brno.

Tvrď, Josef (1926): *Úvod do filosofie*. Praha.

Tvrď, Josef (1932a): *Nová filosofie: Analýsa dnešní filosofické situace*. Praha.

Tvrď, Josef (1932b): *Průvodce dějinami evropské filosofie*. Brno.

Verunáč, Václav (1929): *Laboretismus: hnutí nové doby*. In: *Nová práce* 1, H. 1, S. 1-3.

Vorovka, Karel (1929): *Americká filosofie*. Praha.

Literatur

Balcarová, Jitka (2013): „Jeden za všechny, všichni za jednoho!“. Bund der Deutschen a jeho předchůdci v procesu utváření „sudetoněmecké identity“. Praha.

Bernstoff, Florian/Langewand, Alfred (2012): *Darwinismus, Bildung, Erziehung: historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik*. Berlin.

Buchholz, Kai (Hg.) (2001): *Die Lebensreform: Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Darmstadt.

- Cach, Josef/Dvořák, Karel (1970): G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku. Praha.
- Hofer, Ursula (2010): Sonderpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 887-902.
- Höhne, Steffen/Udolph, Ludger (Hg.) (2010): Deutsche – Tschechen – Böhmen. Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert. Köln.
- Judson, Pieter M. (2006): Guardians of the Nation: Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria. Cambridge.
- Judson, Pieter M./Rozenblit, Marsha (Hg.) (2005): Constructing Nationalities in East Central Europe. New York.
- Kasper, Tomáš/Kasperová Dana (2015): National, state and civic education in the Czech Lands of Austro-Hungarian Empire in Czechoslovakia after 1918. In: History of Education and Children's Literature 10, H. 1, S. 251-278.
- Kasper, Tomáš/Kasperová, Dana (2017): Exactness and Czech Pedagogy at the Break of the 19th and 20th Century. In: History of Education and Children's Literature 12, H. 2, S. 343-358.
- Kasper, Tomáš/Kasperová, Dana (2019): Development and Focus of Czech *Pädagogik* in the Late 19th and Early 20th Centuries. In: Kudláčková, Blanka/Rajský, Andrej (Hg.): Education and „Pädagogik“ – Philosophical and Historical Reflections. Berlin, S. 194-209.
- Kasperová, Dana (2015): Child, pupil, school and the reform of society – a few notes regarding the Czechoslovakian inter-war pedagogical reform debate. In: Pedagogika 64, H. 5, S. 487-501.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933 Wuppertal.
- Křen, Jan (1999): Die Konfliktgemeinschaft. München.
- Kural, Václav (2002): Statt Gemeinschaft ein Auseinandergehen! Praha.
- Seibt, Ferdinand (2002): Deutsche, Tschechen, Sudetendeutsche. München.