

Zeitschrift:	Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale
Herausgeber:	Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte
Band:	114 (2020)
Artikel:	Das Ganze, die Gemeinschaft und das Individuum : Erziehungs- und Ordnungsambitionen in der deutschsprachigen Schweiz 1900 bis 1950
Autor:	Grube, Norbert / Hofmann-Ocon, Andreas
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-882480

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Das Ganze, die Gemeinschaft und das Individuum: Erziehungs- und Ordnungsambitionen in der deutschsprachigen Schweiz 1900 bis 1950*

Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahmen weltweit Wahrnehmungen zu, dass mit der aufgekommenen Massengesellschaft und Urbanisierung tradierte Sozialstrukturen, besonders Familien, kommunale und nationale Gemeinschaften, erodierten. Vor diesem Hintergrund galt der Ausbruch des Ersten Weltkriegs als Anlass, um neuen nationalen Gemeinschaftsgeist zu erzeugen.¹ Gemeinschaft blieb nach 1918 auch in der Deutschschweiz eine etwa vom Zürcher Heilpädagogen Heinrich Hanselmann, dessen Schriften eher pädagogisch-psychologisch-medizinischen Diskursen zugeordnet werden, bis hin zum reformierten Theologen Leonhard Ragaz, ab 1906 einem der zentralen Akteure der christlich-sozialen Bewegung mit phasenweiser Nähe zum religiösen Sozialismus,² genutzte ideologieübergreifende Leitorientierung zur sozialen, kulturellen und politischen Sinnstiftung. Sie stand für nationale Kohäsion und gegen die eher als unverbunden bzw. schwankend aufgefasste Gesellschaft und Masse.³ Gleichwohl wiesen Gemeinschaftskonzepte viele Facetten auf: so verfolgte z.B. die politische Linke in der Schweiz eine auf sozialistische Gerechtigkeit, republikanische «Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit» setzende Version der Volksgemeinschaft zur Überwindung der Klassengegensätze.⁴ Als transnationale emotionale Gemeinschaft mit

* Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilbefunde aus dem SNF-Projekt 166008 «Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.»

¹ Herfried Münkler, *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*, Hamburg 2013.

² H.[einrich] Hanselmann, Vom Sinn der sozialen Arbeit, in: Verhandlungen des Schweizerischen Armenerziehervereins 39 (1921) 15–34, 16; Leonhard Ragaz, *Die pädagogische Revolution. Zehn Vorlesungen zur Erneuerung der Kultur*, Olten 1920, 15, vgl. Vera Moser, Gründungsmythen der Heilpädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012), Nr. 2, 262–274; Rudi Brassel-Moser, Leonhard Ragaz (Version vom 12.01.2012), in: Historisches Lexikon der Schweiz, <<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016232/2011-02-25/>> (24.6.2019).

³ Paul Nolte, *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*, München 2000, 111f, 188.

⁴ Jakob Tanner, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*, München 2015, 230; Carlo Moos, Wie schafft man Frieden? Leonhard Ragaz im Kontext des Ersten Weltkriegs, in: Erika Hebeisen/Peter Niederhäuser/Regula Schmid (Hg.), *Kriegs- und Krisenzeit*. Zürich während des Ersten Weltkriegs, Zürich 2014, 216, 218.

«gemeinsamen Gefühlen und Werten» suchte der Frauenfriedenkongress in Zürich 1919 seinen pazifistischen Zielen Nachdruck zu verleihen.⁵ In ebenfalls kapitalismuskritischen, zugleich antikommunistischen Stossrichtungen profilierten nationale und konservative Gruppierungen Gemeinschaft hingegen als vormodern und ebenso national in einer (berufs-)ständestaatlichen Variante sowie unter Ausschluss von Fremden.⁶

Die Sichtweisen einer im Freiheitskampf als Kulturgemeinschaft geeinten Willensnation fanden sich um 1900 auch in zahlreichen Geschichtslehrmitteln und wurden vom Schweizerischen Lehrerverein u.a. 1937 mit Forderungen nach Gemeinschaft stärkender vaterländischer Jugenderziehung aufgegriffen.⁷ In schulkritischen Debatten wurde bereits seit der Jahrhundertwende – nicht zuletzt unter dem Einfluss Friedrich Nietzsches – u.a. von Ragaz die Überbürdung der Kinder mit schablonistisch bezeichnetem Spezialwissen und einer als intellektuell verkopft geltenden, lediglich einer Zweckverwertung dienenden Bildung beklagt, die mit ihrer Ausrichtung an interessegeleiteter Konkurrenz die Persönlichkeits-, Charakter- und Gemeinschaftserziehung verdränge.⁸ Da mit der so wahrgenommenen Marginalisierung christlicher Bildung der universale Geist und die leitende Idee verloren seien, verschärfe sich die entseelende Entfremdung von traditionellen Lebenskontexten, wie Familie, Heimat und Natur, die «Gemeinschaftslosigkeit» der Bildung, die Hybris des Menschen sowie der Gemeinschaftsverlust des Menschen mit Gott, kritisierten der reformierte Theologe Emil Brunner (1889–1960) und sein «akademischer Lehrer» Ragaz gleichermassen.⁹ Im Kontext solcher Sichtweisen konnten sich Schulkritik und Reformpädagogik vielfach auf paradoxe Weise verflechten.

Konzepte, Vorstellungen von Gemeinschaft und dem «Ganzen» und ihre teils widersprüchsvolle Verflechtung mit pädagogischen Ideen der Herausbildung von – harmonisch gedachter – Persönlichkeit und zugleich Entfaltung individueller

⁵ Birte Foerster, 1919. Ein Kontinent erfindet sich neu, Stuttgart 2018, 123.

⁶ Tanner, Geschichte der Schweiz (wie Anm. 4), 208, 222f.

⁷ Martin Lengwiler/Verena Rothenbühler/Cemile Ivedi, Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007, Zürich 2007, 182; Markus Furrer, Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen...: Wandel und Funktion von Geschichtslehrmitteln, in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 59 (2009), Nr. 1, 56–77, 65.

⁸ Vgl. Peter Dudek, Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn 1999; L.[eonhard] Ragaz, Zeitkultur, Bildungsideal, Schule, Basel 1905; Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 31–37; Konrad Zeller, Bildungslehre. Umrisse eines christlichen Humanismus, Zürich 1948, 151.

⁹ Emil Brunner, Christentum und Bildung, in: Neue Schweizer Rundschau 8 (1941), Nr. 10, 595–612, 597; vgl. Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2). Zu Brunners Verbindung zu Ragaz und zum Evangelischen Lehrerseminar Unterstrass: Frank Jehle, Emil Brunner. Theologe im 20. Jahrhundert, Zürich 2006, 19–25, 97–107 (Zitat, 98).

Leistungsressourcen stehen im Zentrum dieses Beitrags. Dabei werden diese leitenden Begriffe nicht essentialistisch verstanden, als ob man diese Gebilde in einer historischen Realität beschreiben könne. Vielmehr sollen Spuren erkundet werden, unter welchen Bedingungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit welchen Argumenten und Verweisen Akteure im Umfeld der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung versuchten, einen Konsens für die «Herstellung» einer «Gemeinschaft» zu erzielen, die zeitgenössisch oft als «Volksgemeinschaft» oder «Volkskörper» bezeichnet wurde.¹⁰ In moderat kulturhistorischer Perspektive sollen Analysen von ausgewählten Werken verschiedener, weiter unten erläuterter Exponenten der Lehrerbildung zum Themenkreis Schule, Schulgemeinschaft, Familie und Individuum als Grundlage für eine Untersuchung dienen, die die Erzeugung einer Gemeinschaft als historisch kommunikative Figuration versteht – also dem Versuch, Orientierungskrisen in kulturkritischer Reflexion mit übergeordneten, aus der Retrospektive häufig diffusen Begriffen, wie etwa Volk, Heimat, Nation und eben Gemeinschaft, sprachlich zu bearbeiten.¹¹

Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in pädagogisch-psychologischer Literatur propagierten Gemeinschaften waren mit vorherigen politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Debatten verwoben. Ob etwa eher geisteswissenschaftlich idealisierend mit Kritik an der ausgehöhlten zeitgenössischen Kultur oder medizinisch, sozialtechnologisch-scientistisch innerhalb eines Fortschrittsnarrativs mit dem Thema Gemeinschaft argumentiert wurde, hing von dem zeitdiagnostischen Gesamtbild ab.

Diese Zusammenhänge werden anhand von Schriften untersucht, die vor allem Zürcher Seminardirektoren zwischen 1900 und 1950 publizierten. Die Autoren der Quellen wiesen mit Blick auf ihren nahezu ähnlichen Geburtszeitraum der 1880/90er Jahre formale generationelle Gemeinsamkeiten auf und leiteten seit etwa den 1920er Jahren Institutionen der Lehrerbildung. Manche von ihnen, etwa Walter Guyer (1882–1980) vom Zürcher Oberseminar, Heinrich Hanselmann (1885–1960) vom Heilpädagogischen Seminar und Wilhelm von Wyss (1863–1930) vom Lehrerinnenseminar an der Höheren Töchterschule Zürich, äusserten sich als Vielschreiber regelmässig in bildungspolitischen, gesellschaftlichen Debatten besonders der 1920/30er Jahre.¹² Entsprechend werden auch ihre Aufsätze

¹⁰ Dietmar von Reeken/Malte Thiessen, Volksgemeinschaft als soziale Praxis? Perspektiven und Potenziale neuer Forschungen vor Ort, in: dies. (Hg.), *Volksgemeinschaft als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort*, Paderborn 2013, 11–36, 17.

¹¹ Inge Marszolek, Verhandlungssache: Die «Volksgemeinschaft» – eine kommunikative Figuration, in: Dietmar von Reeken/Malte Thiessen (Hg.), *Volksgemeinschaft als soziale Praxis. Neue Forschungen zur NS-Gesellschaft vor Ort*, Paderborn 2013, 65–78, 66.

¹² Der Primar-, Sekundarlehrer und promovierte Pädagoge Walter Guyer wirkte als Lehrerbildner an verschiedenen Institutionen, u.a. als Seminardirektor in Basel und am Oberseminar

in Periodika und Broschüren und nicht nur ihre pädagogischen Leitwerke herangezogen. Andere, wie Hans Schälchlin (1889–1974) vom kantonalen Seminar Küsnacht und vor allem der hier fokussierte Konrad Zeller (1897–1978) waren publizistisch zurückhaltender.¹³ Zellers zentrales Werk *Bildungslehre. Umrisse eines christlichen Humanismus* erschien zwar 1948, ist aber als erste Bilanz seiner bereits 26jährigen Leitung des Freien Evangelischen Lehrerseminars Unterstrass zu verstehen. Es ermöglicht wie der Aufsatz von Willi Schohaus (1897–1981)¹⁴ aus dem Jahr 1951 einen Blick auf das Ende des Untersuchungszeitraums.

Diese Akteure waren über Institutionen, wie die Zürcher Schulsynode, die Universität Zürich und über bildungspolitische Diskursräume im Kontext der beginnenden geistigen Landesverteidigung stark miteinander verbunden, was sich in den Schriften niederschlägt. Emil Brunner¹⁵ stand u.a. durch die Lehrerausbildung seines Vaters mit dem Seminar Unterstrass in langjährigem Kontakt und äusserte sich vielfach zu pädagogischen und bildungspolitischen Fragen. Seine Schriften zu (christlichen) Bildungsfragen wurden daher ebenso herangezogen, wie das einschlägige Werk *Die pädagogische Revolution* von Leonhard Ragaz. Selbst wenn Ragaz, wie Wyss älter als die anderen Quellenautoren, weniger Bezugnahmen zu Akteuren der Zürcher Lehrerbildung aufweist, so bietet sich seine zentrale Schrift für einen Vergleich in diesem Analysezusammenhang an.

Zürich. Er publizierte pädagogische Werke zur geistigen Landesverteidigung, zu Pestalozzi und mehrere Studienbücher zur Erziehungslehre und zum Lernen. Der promovierte Althistoriologe Wilhelm von Wyss (1863–1930) unterrichtete zunächst als Gymnasial- und Lateinlehrer an der Höheren Töchterschule, die er von 1911–1930 als Rektor leitete. Heinrich Hanselmann leitete als vormaliger Zentralsekretär der Jugendfürsorgeorganisation Pro Juventute von 1924–1941 das Heilpädagogische Seminar und das Landerziehungsheim Albisbrunn. Er übernahm 1931 eine ausserordentliche Professur für Heilpädagogik an der Universität Zürich und publizierte zahlreiche Erziehungsratgeber.

¹³ Hans Schälchlin leitete als promovierter Pädagoge und Psychologe das kantonale Lehrerseminar Küsnacht seit 1926 und exponierte sich in den 1920er Jahren zur Reform der Zürcher Lehrerbildung. Seine Amtszeit endete nach Kontroversen über seine politische Haltung 1945. Konrad Zeller übernahm nach seinem Theologiestudium in Basel und Bethel bei Bielefeld mit 25 Jahren bis 1962 die Leitung des Evangelischen Lehrerseminars in Unterstrass. Dort unterrichtete er Religion, Pädagogik und Psychologie und verfasste mehrere Studienbücher.

¹⁴ Willi Schohaus promovierte 1922 mit einer Arbeit zur Psychoanalyse und war nach dreijähriger Seminarlehrertätigkeit in Rorschach von 1928 bis 1962 Direktor des Seminars in Kreuzlingen. Nach seinem Aufenthalt im Ruhrgebiet zur Zeit des Ersten Weltkriegs, an dem er als Soldat teilnahm, beteiligte er sich 1919 am sozialistischen Spartakusbund in Berlin.

¹⁵ Als Professor für Systematik und praktische Theologie an der Universität Zürich von 1924–1953 war Emil Brunner der Nachfolger von Leonhard Ragaz. Er war Exponent eines christlich grundierten Humanismus und staatskritischer liberaler Vorstellungen. In den 1930er Jahren zählte er zur protestantisch rechtkonservativen, teilweise antisemitische Züge aufweisenden Zürcher Oxford Gruppe.

Der vorliegende Beitrag fragt nun in fünf Abschnitten (1) nach Menschenbildern in Krisenwahrnehmungen und Orientierungssuchen, (2) nach Leitbildern für die Erzeugung eines kontrollierten Gemeinschaftsraumes, (3) nach didaktisierenden Vorstellungen zur Familienförmigkeit von Gemeinschaften, (4) schulischen Interventionsambitionen und (5) nach Ordnungsvorstellungen von Gesellschaft.

Krise des Sozialen und Orientierungssuche

Eine Reaktion auf die Krisenstimmung in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, etwa der Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Medizin und Gesundheit, war, der wahrgenommenen Bedrohlichkeit des ‹Anderen› und ‹Unbekannten› entgegenzuwirken und die angstmachende Vielgestaltigkeit unter eine Einheit zu subsumieren.¹⁶ In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfassten Sozialwissenschaftler wie Ferdinand Tönnies die moderne Gesellschaft als ein komplexes Phänomen,¹⁷ dessen bedrohliche Elemente es zu beherrschen und kontrollierend zu steuern galt. Bei den «Formatierungen des Sozialen» zählte an der Schwelle zum 20. Jahrhundert und in den folgenden drei Jahrzehnten der Begriff der Gemeinschaft nur als einer von vielen Konzeptionen.¹⁸ Weitere kategoriale Begriffe, die im zeitgenössischen Gebrauch sowohl medial-populär, politisch als auch wissenschaftlich aufgeladen wurden, waren z.B. Gesellschaft, Masse, Volk, Volkskörper, Lebensform und Gruppe. Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erfolgten Versuche, diese zu schärfen und teilweise sogar zu operationalisieren, um sie für die Gestaltung von sozialen Bewegungen, Organisationen, Institutionen, Interaktionsprozessen und Räumen zu gebrauchen.¹⁹

Als ein erster Ansatz zur Formatierung und Kontrolle des Sozialen galt oftmals die Selbstbeherrschung,²⁰ da das vereinzelte «Ich» mit Dekadenzimaginationen in Verbindung gebracht wurde.²¹ Der Debatte um das Thema ‹Gemeinschaft und

¹⁶ Hendrik Wallet, Das Bewusstsein der Krise. Marx, Nietzsche und die Emanzipation des Nichtidentischen in der politischen Theorie, Bielefeld 2009, 525.

¹⁷ Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Berlin ³1920 (Erstauflage 1887).

¹⁸ Hanna Engelmeier/David Kuchenbuch/Timo Luks, Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000, in: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 28/29 (2019/20), Nr. 6/1, 3–21, 6.

¹⁹ Ebd., 7.

²⁰ Thomas Etzemüller, Social engineering als Verhaltenslehre des kühlen Kopfes. Eine einleitende Skizze, in: ders. (Hg.), Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert, Bielefeld 2009, 11–40, 13.

²¹ Caroline Pross, Dekadenz. Studien zu einer grossen Erzählung der frühen Moderne, Göttingen 2013, 91.

Individuum» entsprachen vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg auch literarische Entwürfe, die sich mit der schwierigen Verhältnisbestimmung der oft im Dual genannten scheinbaren Pole befassten. Aus dieser Zeit ist Hermann Hesses 1919 unter dem Pseudonym von Emil Sinclair publiziertes, auch als Schullektüre stark rezipiertes Werk *Demian* besser bekannt als andere Entwicklungsromane. In dem an eine Autobiographie erinnernden Handlungsrahmen werden Gemeinschaftsdenken und -bildungen der Zeitgenossen durch einen Schüler im Dialog mit seinem geheimnisvollen Freund und Führer Demian kritisch reflektiert: Was gerade an Gemeinschaften zu entstehen scheine, sei «nur Herdenbildung. Die Menschen fliehen zueinander, weil sie voreinander Angst haben – die Herren für sich, die Arbeiter für sich, die Gelehrten für sich! [...] Eine Gemeinschaft von lauter Menschen, die vor dem Unbekannten in sich selber Angst haben!»²² Verschiedene Spielarten der Innerlichkeit, Sinnsuche und Selbstdeutung werden in dem Text in der erzählten Zeit kurz vor dem Ersten Weltkrieg am Beispiel des Ich-Erzählers mit Akzentuierungen der Einsamkeit, Distanz und Fremdheit verflochten. Die Figur Sinclair versucht so mit einer psychoanalytisch anmutenden Reise nach innen, dem wahrgenommen Entscheidungzwang zur Parteinahme für eine «Herde» zu entgehen. Bei der Selbstfindung als Gegenentwurf der Gemeinschaftssuche rät ihm sein älterer Freund Demian zur Lektüre von Nietzsche, da dieser wüsste, dass bereits in dem einzelnen Menschen geschrieben stehe, was die Natur mit ihm machen wolle.²³ Mit diesem Weg, ganz sich selbst zu werden, würden angesichts der vielen «Gläubige[n] und Bekennen bestimmter Hoffnungen und Heilslehren, [...] die Europa bekehren wollten, [...] jedes Bekenntnis, jede Heilslehre schon im voraus tot und nutzlos» erscheinen.²⁴ Ähnliche Zeit- und Kundiagnosen stellten ebenfalls pädagogische Exponenten auf, wenn sie auch nicht alle anderen Menschen auf Positionen der Innerlichkeit drängen wollten.

*Erzeugung eines kontrollierten Gemeinschaftsraums:
Doing community – doing family*

Entgegen der Selbstbeherrschung und Selbstfindung ausserhalb einer Gemeinschaft in Hesses *Demian* galt in Kreisen der Zürcher Lehrerbildung vielfach die «Normalfamilie» mit Vater, Mutter in hierarchisch geordneter, funktionierender

²² Hermann Hesse, *Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend*, Frankfurt a. M. 1925/1974, 134.

²³ Ebd., 135.

²⁴ Ebd., 144.

Ehe und mehreren Geschwisterkindern als «Prototyp der gesunden Erziehungsgemeinschaft».²⁵ Auch Heinrich Hanselmann fokussierte in seinen Ratgeberbüchern von 1930 eher die pädagogisch-psychologisch interessierte Mutter oder den Vater einer bürgerlichen Kleinfamilie.²⁶ Der Zürcher Heilpädagoge verwendete ebenfalls oft den Begriff «Gemeinschaft», die er als eine «lebendige» attribuierte, welche aus seiner Sicht am ehesten durch die «gleiche grosse Not» erzeugt werde, da sie sozial, wirtschaftlich und kulturell ungleiche Menschen eine Zeit lang zusammenbinde.²⁷ Einen zu kontrollierenden Gemeinschaftsraum entspricht bei Hanselmann das «Modell» der lebendigen «näheren» und «weiteren Umwelt»: mangelnde Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder liege oft an ungünstigen Umweltfaktoren; wiesen Töchter etwa eine «Aschenbrödel-» und Söhne eine «Prinzen-Einstellung» auf, seien diese «Züge der Schwererziehbarkeit [...] Zeichen dafür, dass die erste und nächste Umwelt, Vater und Mutter untüchtig waren».²⁸

Hanselmann zeigte damit eine ähnlich skeptische Sicht auf die Familie als Ort der Gemeinschaftsbildung wie unter dem Signum der familiär bedingten Milieuschädigungen die Seminardirektoren Willi Schohaus 1951²⁹ und Konrad Zeller 1948. In der jahrzehntelangen Debatte, ob nun die «Erbsubstanz», um «eine edle Rasse zu züchten», oder aber die soziale Umwelt das Aufwachsen beeinflusse, votierte Zeller für einen Mittelweg. Mit der neoliberalen Argumentationsfigur, wonach jeder seines Glückes Schmied sei, und mit Offenheit für Innerlichkeitskonzepte strich der Leiter des Evangelischen Seminars Unterstrass heraus: «Denn beides ist wahr. Der Mensch ist einmal das, was er durch seine Herkunft ist und [...] was das Leben aus ihm macht. Noch wichtiger ist jedoch ein drittes, nämlich das, was er selbst aus sich macht.»³⁰ Die für die Medizin wie auch für das pädagogisch-psychologische Feld virulente duale Frage nach Milieu oder Anlage beantworteten Zeller und Hanselmann, dass an der Entwicklung des körperlich-seelischen Gesamtzustands von Individuen Milieu *und* Anlage beteiligt seien. Vielmehr sei – so Hanselmann auf den Zusammenhang von sozialer Frage, dem scheinbaren «wirtschaftlich-moralischen Elendsmilieu» und Gemeinschaft anspielend – «schlechtes pädagogisches Milieu in den besten Kreisen und in den wirtschaftlich reichen Verhältnissen ebenso häufig» anzutreffen, wie umgekehrt

²⁵ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 116, 174.

²⁶ Heinrich Hanselmann, Vom Umgang mit sich selbst, Erlenbach/Zürich 1930, 10–11.

²⁷ Heinrich Hanselmann, Vom Umgang mit Andern. Erlenbach/Zürich 1930, 12.

²⁸ Hanselmann, Vom Umgang mit sich selbst (wie Anm. 26), 20.

²⁹ W.[illi] Schohaus, Gemeinschaft, in: Fachblatt für schweizerisches Anstaltswesen 22 (1951), Heft 11, 362–367, 363; H.[einrich] Hanselmann, Verhütung erbkranken Nachwuchses durch nachgehende Fürsorge, in: Stavros Zurukzoglu (Hg.), Verhütung erbkranken Nachwuchses. Eine kritische Betrachtung und Würdigung, Basel 1938, 89–94.

³⁰ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 91.

«in armen Kreisen [...] ungeahnte Erziehungstüchtigkeit».³¹ Mit diesen Beobachtungen ging es Hanselmann auch darum, die Erziehung des Individuums in den Zusammenhang mit ausserschulischen Instanzen zu bringen.³²

Trotz dieser Skepsis blieb die traditionell strukturierte Familie über politische und weltanschauliche Lager hinweg, etwa auch beim sozial engagierten Theologen Ragaz, das mit vielerlei Zuschreibungen versehene Ideal einer imaginären Gemeinschaft im Kleinen,³³ für deren Verwerfungen häufig äussere Einflüsse, Urbanisierung, Industrialisierung, Massenmedien und Alkoholismus, verantwortlich gemacht wurden.

Nach Zeller übe die Normalfamilie täglich Gemeinschaft ein, u.a. durch gemeinsame Mahlzeiten, Gesänge und Gebete. Mit seinen Ritualen und Gewohnheiten zu einem fast religiösen Akt (Abendmahl) sakralisiert, restituiere das Essen in der Familie als «Bildungsmittel von höchster Bedeutung»³⁴ das Ordnungsgefüge im Haus, wenn sich alle an ihre Rollen und Familienpflichten halten, also etwa sich der Vater am Tisch nicht der Zeitungslektüre hingabe. Bei häufig biologisch grundierter Legitimierung der vorbildlichen Familiengemeinschaft spricht Zeller, ähnlich wie Hanselmann, von einem «lebendigen Organismus», «in [den] man die Kranken und serbelnden Schosse einpfropfen könnte».³⁵ Mit dieser Metaphorik aus der Obstbaumzucht verwendet Zeller wie viele Pädagogen Bilder aus dem Bereich der Natur und des Gärtners³⁶ und bewegt sich zudem nahe an Darstellungsweisen der Rassenwissenschaft, wenn er Gemeinschaft mit dem organischen Bild des Leibes skizziert.³⁷ Die Familie garantiere, so Zeller, einen als natürlich gekennzeichneten Kreislauf der Reproduktion.³⁸

Die Nähe zwischen den Begriffen der Gemeinschaft und der Norm (Normalfamilie) wird besonders bei Hanselmann deutlich, der mit Norm die Klientel der sogenannten sinnenschwachen, schwer erziehbaren und letztlich der Gemeinschaft fernstehenden Kinder fixierte: «Das wesentlichste Merkmal des Begriffs normal ist also das Angepasstsein an den Zweck der Selbsterhaltung und die

³¹ Heinrich Hanselmann, Aufgaben der Heilpädagogik, in: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1927, Pfäffikon 1927, 82–96, 88.

³² Moser, Gründungsmythen (wie Anm. 2), 271.

³³ Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 95. Er kritisierte Pläne von sozialistischen «Gesellschaftsabsolutisten», die Familie aufzulösen.

³⁴ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 105, vgl. 102–106.

³⁵ Ebd., 59.

³⁶ Alexandra Guski, Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern u.a. 2007, 162–168.

³⁷ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 97, 114.

³⁸ Ebd., 72.

selbsttätige Einordnung des Ichs in eine Gemeinschaft.»³⁹ Die Norm begründet sich demnach durch eine von Vielen geteilte, institutionalisierte oder internalisierte Sichtweise,⁴⁰ doch dürfte darüber hinaus Gemeinschaft auch auf weltanschaulichen Aushandlungen und Bestätigungen beruhen.

*Didaktisierung von Kontrolle und Gemeinschaft:
Familienhaftigkeit in der Schule*

Das Leitbild der Familie galt auch als zentrales schulisches Gestaltungsprinzip, jedoch ohne dass eine zumal staatliche Bildungsanstalt die Familie ersetzen dürfe.⁴¹ Wie Zeller lehnten auch Emil Brunner und Hanselmann – getreu dem Diktum: «Jede Anstalt ist eine künstliche Lebensgemeinschaft» – ein staatlich monopolisiertes Erziehungs- und Bildungswesen als entsittlichende Delegation von Verantwortung ab.⁴² Brunner führte in der Frage über die staatliche und damit vermeintlich entchristlichte Schule mit Walter Guyer 1944 eine kräftige Kontroverse, wobei u.a. ein Blick auf das neue Zürcher Volksschulgesetz (1899) und den Lehrplan von 1905 zeigt, dass Religionsunterricht trotz Fächerkonkurrenz und Einschnitte immer noch beträchtliche Relevanz besass.⁴³ Gegen staatliche Eingriffe galt für Zeller – und nicht nur für ihn, wie später gezeigt wird – Johann Heinrich Pestalozzis Ideal der Wohnstubenpädagogik als Massgabe für die schulische Organisation, wonach der Lehrer eine so bezeichnete väterliche Rolle gegenüber seinen Schülern einnehmen solle.⁴⁴

Um die in schulkritischer Manier als gemeinschaftsfeindlich wahrgenommene Starre des Unterrichts aufzubrechen, diente Gemeinschaft nicht nur als leitendes Erziehungsziel der (Schul)Bildung, sondern auch als didaktisches Mittel. Es wurde in der Zürcher Lehrpersonenbildung mit dem didaktischen Prinzip der Polarität verknüpft, das eine Mischung aus «Freiheit und Straffung» im Unterricht vorsah.⁴⁵ Eine gute Schulgemeinschaft gründe sich auf den vom Zögling kaum

³⁹ H.[einrich] Hanselmann, Schwererziehbare Kinder und Volksschule: 1. Teil, in: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 31 (1921), Nr. 8, 225–233, 230.

⁴⁰ Zu Begriffsnähen von Norm und Lebensform: Rahel Jaeggi, Kritik von Lebensformen, Berlin 2014, 144.

⁴¹ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 176.

⁴² H.[einrich] Hanselmann, Was ist Heilpädagogik? Zürich: Heilpädagogisches Seminar, Heft 1, 1932, 10 (Zitat); Hanselmann, Vom Sinn (wie Anm. 2), 27; Emil Brunner, Der Christ im Staat, in: Neue Schweizer Rundschau 1 (1933), Nr. 9, 513–532, 520.

⁴³ Jehle, Emil Brunner (wie Anm. 9), 448–450; Rahel Katzenstein, Schule und Zivilreligion. Die Diskussion über den schulischen Religionsunterricht im Kanton Zürich 1872 und 2004, Zürich 2018, 32f, 86f.

⁴⁴ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 118f.

⁴⁵ Ebd., 121.

vorhersagbaren polaren Wechsel von «unerschütterlicher Standfestigkeit» und «Elastizität», von der Ordnung der Tagesabläufe, die jedoch kein schematisches «Einerlei» bieten dürfe.⁴⁶ Im Wechsel mit der Ordnung sei auch das Fest eine wichtige Ergänzung, Erziehungsgemeinschaft hervorzubringen und zu erfahren.⁴⁷ In ähnlich polarer Abfolge solle nach Zeller (darin fast Emil Sinclair folgend) der Lehrer nicht nur als väterlicher Freund, sondern auch als strenger Führer eine «leid- und freudvolle Gemeinschaft mit dem Kinde» eingehen, so dass die richtige, wiederum von Pestalozzi im *Stanser Brief* beschriebene «Grundstimmung» zur Etablierung echter Gemeinschaft und zugleich harmonischer Persönlichkeitsbildung erzeugt werde.⁴⁸ Dieses am Evangelischen Seminar Unterstrass profilierte Konzept wurde unter moderater reformpädagogischer Anknüpfung auch vom Küsnachter Seminardirektor Schälchlin geteilt, wenn er 1929 eine Kombination von Autorität und freier, offener Lehrer-Zögling-Beziehung sowie eine Art Erlebnisschule empfahl.⁴⁹ Diese familiär grundierten schulischen Gemeinschaftsentwürfe seien jedoch durch Vorwürfe gegenüber der modernen Jugend, zu harte Strafen sowie durch die «Psychologenkrankheit» des zu mitleidigen Erziehers, aber auch durch Schwärmerei des Zöglings beeinträchtigt.⁵⁰ Umso wichtiger seien die der Arbeitsschulbewegung Georg Kerschensteiners entlehnten projektgebundenen Gemeinschaften im Unterricht, um Schulkinder von unterschiedlichem Alter und Leistungsstärke mit Gesang, Zeichnen, Spiel und handwerklichen Arbeiten zusammenzubinden, so Zeller, Ragaz und Schohaus unisono.⁵¹ Der dadurch erhofften Gemeinschaftsstiftung und -erfahrung wie zugleich der oft als schöpferisch bezeichneten individuellen Entfaltung sollten auch die Körperbildung durch Turnen und – nach amerikanischem Vorbild, so Wilhelm von Wyss – der Mannschaftssport dienen, trotz verbreiteter Skepsis vor diesem neuen Massenphänomen.⁵²

⁴⁶ Ebd., 119.

⁴⁷ Ebd., 122.

⁴⁸ Ebd., 95 (erstes Zitat), 118, 141f (zweites Zitat). Pestalozzi spricht von «Gemütsstimmung».

⁴⁹ Hans Schälchlin, Die Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Zürich, in: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1929, Pfäffikon 1929, 100–127, 106, 112; vgl. Carola Groppe, Reformpädagogik und soziale Ungleichheit, in: Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt/Sabine Reh (Hg.), Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse, Bad Heilbrunn 2016, 73–95, 84, 88.

⁵⁰ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 93–95, 135; ähnlich gemeinschaftswidriges Verhalten von Lehrpersonen benennt Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 363f.

⁵¹ Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 111, 115f; Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 102, 127–132; Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 365.

⁵² Wilhelm von Wyss, Amerikanisches Schulleben. Reiseindrücke, Aarau 1921, 35–38; Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 367; Hanselmann, Vom Umgang mit sich selbst (wie Anm. 26), 28.

Explizit nur die Schülergemeinschaft hatten die Seminardirektoren von Wyss und Schohaus mit ihren Forderungen nach ausgedehnter Schülerselbstverwaltung im Blick,⁵³ um in der demokratisch ausgerichteten Schweizer Volksschule zugleich Erfahrungen des «republikanischen Erlebens» zu gewährleisten und Talente des Führers sich entfalten zu lassen.⁵⁴ Der Theologe Ragaz wollte die alte Schulautorität zugunsten der Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern gänzlich abschaffen. In «das innere Leben» der zukünftig genossenschaftlich getragenen «freie[n] Schulen» als «freie Gemeinschaften» dürfe der Staat nicht eingreifen, sondern lediglich «administrative Rechenschaft» einfordern.⁵⁵

Optimierung des Gemeinschaftsraums: Interventionen

Bei diesen didaktischen Unterrichts- oder gar revolutionär anmutenden Schulreformen konnten mit der Umsetzung von Gemeinschaftsvorstellungen Interventionsabsichten verbunden sein, die über Adaptionen familiärer Strukturen hinausgingen.

Dabei blieben Gemeinschaftsvorstellungen vieldeutig und zeichneten sich durch paradoxe Kopplungen von instrumentell-technologischen und organischen Elementen aus. Um das in der Krise orientierungslose «Schweizer Volk» in eine bessere Zeit zu führen, schlug 1934 der Leiter des Zürcher Oberseminars, Walter Guyer, einer moderat sozialtechnologischen Vorstellung folgend, vor, dass die Schule die «einige Stätte der Befriedung ein[es] einheitliches Wirken» und sogar ein «Instrument der Volkseinheit» sein könne.⁵⁶ Zugleich forderte er mit einer gewissen Veränderungsrhetorik «Luft, in der sich der Geist überhaupt regen darf», wobei er Geist als «Freiheit und Elastizität der in einem Volks- und Staatsganzen verwirklichten Gemeinschaft» verstand.⁵⁷ Trotz seiner Begriffsnähe zu Zeller beabsichtigte Guyer mit seinem politisch-pädagogischen Ordnungsdenken, die Lehrperson als Interventionsagenten anzusprechen. Die kommunikative Figuration der Gemeinschaft liess sich nach seinen Ausführungen auf die Schulkasse beziehen, die insofern «ein Politikum im Kleinen» darstelle, da sie wie Politik «Ordnung eines Vielfältigen nach bestimmten Gesichtspunkten» erstrebe.⁵⁸ Lehrer stünden vor Schulklassen, «die Kinder aus verschiedenstem Milieu, aus verschiedenen Konfessionen und verschiedenen Parteien, Kinder mit verschiedener

⁵³ Wyss, Amerikanisches Schulleben (wie Anm. 52), 43, 48.

⁵⁴ Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 364, 366.

⁵⁵ Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 107 (Zitat), 108, 148–150.

⁵⁶ Walter Guyer, Unsere schweizerische Schule. Ihr Geist – Ihr Standort – Ihre nationale Aufgabe, Frauenfeld/Leipzig 1934, 1–3.

⁵⁷ Ebd., 31.

⁵⁸ Ebd., 49.

Begabung, verschiedenem Charakter und verschiedenem Temperament» umfassten.⁵⁹ «Jede Kraft des individuellen Willens [...] des Begüterten und des Armen, des Begabten und Unbegabten, des Aktiven und des Passiven» müsse «in die Energie des Ganzen aufgenommen werden», so dass «jede Überschreitung der individuellen Kompetenz in den regulativen Ausgleich der Gemeinschaft [umgebogen] werde».⁶⁰

Anders als der sich auf geisteswissenschaftlich-literarisches Wissen abstützende Guyer fundierte Hanselmann seine Interventionsgedanken mit einem Wissenskonglomerat aus Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie, Medizin und Soziologie. Ähnlich wie in der Frage nach Milieu oder Anlage bei Aspekten der Seelenschwäche von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen votierte Hanselmann in der zeitgenössischen Kontroverse über den Umgang mit entwicklungsgehemmten Kindern, die eine Mehrbelastung für die Gemeinschaft und Schulkasse seien, für ein Zusammenwirken von «Arzt» und «Pädagoge». Nur so könne man dem individuellen Kind als auch der Gemeinschaft gerecht werden.

Konrad Zeller wiederum suchte über didaktische Neuerungen hinausgehend in die Schulorganisation einzutreten, indem das separierende, auf Wissensvermehrung ausgelegte Jahrgangsklassen- um ein «familienähnlicheres» Halbjahrklassensystem ergänzt werde, so dass mit dieser Kombination dem jüngsten Zögling ein erster Blick auf das «Ganze» ermöglicht werde.⁶¹ Diesem Vorschlag lag das Leitideal der christlich-humanistischen Vollkommenheit zugrunde, in das sich «der nach Leib, Seele und Geist gleichmäßig ausgebildete Mensch [...] in richtiger Weise in die Gemeinschaft [mit Gott] einordnet. Sein Gegenbild aber ist der Barbar in den mannigfaltigen Spielarten des Muskelmenschen, der Verstandesbestie, des von der Herzpest Befallenen, des Individualisten und des Herdenmenschen.»⁶²

Wenngleich das Zitatende auf Hesses *Demian* verweist, so sind Zellers Bezüge zu Pestalozzi – wie schon erwähnt – wesentlich häufiger.⁶³ Seine fast zur Trinität erhobene Formulierung der Geist-Seele-Leib-Vollkommenheit entspricht nahezu Pestalozzis Diktum von Kopf, Herz und Hand und soll gleichsam die harmonische Gemeinschaft des Ich mit sich selbst symbolisieren. Pestalozzi und andere pädagogische Klassiker dienten auch Ragaz, Hanselmann, Schohaus und Guyer

⁵⁹ Ebd., 48.

⁶⁰ Ebd., 49.

⁶¹ Zeller, Bildungslehre (wie Anm. 8), 117f.

⁶² Ebd., 205: zur Einheit von Leib, Seele und Geist vgl. 221.

⁶³ Ebd., 85.

als diskursverstärkende Legitimationsfiguren aus der Vergangenheit für zukunftsbezogene Schulveränderungen und Gemeinschaftsbilder.⁶⁴

Im Gegensatz zu sozialtechnologisch motivierten Interventionen, die häufig auf empirische und statistische Daten abgestützt waren,⁶⁵ schuf sich Guyer für seinen belletristisch-kulturellen Wertehorizont einen anderen Legitimationshintergrund. Ausser auf Pestalozzi rekurrierte er, ähnlich wie Zeller 1948, auf die bekannten Schweizer Dichter des 19. Jahrhunderts wie Gotthelf, Keller, Meyer, Spitteler sowie auf die im deutschsprachigen Raum als «Geistesaristokraten» geltenden Schriftsteller und Philosophen Lessing, Schiller, Goethe und Nietzsche.⁶⁶ In der Phase einer Hegemonie nationalen und nationalsozialistischen Denkens bestand die Schwierigkeit darin, in der Schweiz deutsche Autoren als bedeutsame Kulturträger zu verteidigen und nicht «nationaler Abschliessung und engem Eigenwahn das Wort zu reden».⁶⁷ Neben der wirklich pädagogischen Frage, wie sich die «wahrhafte Gemeinschaft von Lehrer- und Kindespersönlichkeit» herstellen liesse,⁶⁸ müsse, so Guyer, angelehnt an den von Friedrich Schiller geprägten Begriff des «idealischen Menschen»⁶⁹ im Sinne einer (Selbst)Optimierung und Selbstbildung nach dem Sinn der Existenz jedes einzelnen Heranwachsenden gefahndet werden. Er verberge sich «hinter der Erscheinung des Kindes, hinter seinen milieubedingten Unzulänglichkeiten, seinen Unarten, seiner äusserlichen Verwahrlosung, seiner unästhetischen Physiognomie [...] oder sich so ergebenden «Erbmasse»».⁷⁰ Diese Deutungsofferte grenzte sich womöglich gegenüber einem nationalsozialistisch imprägnierten Verständnis von Volksgemeinschaft und Volkskörper ab.

⁶⁴ Ebd., z.B. 88f, 252. Vgl. Ragaz, Zeitkultur (wie Anm. 8), 34f; Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 96; Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 365, 367; Hanselmann, Vom Sinn (wie Anm. 2), 16; H.[einrich] Hanselmann, Heilpädagogik und heilpädagogische Ausbildung in der Schweiz, in: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift 37 (1927), Nr. 7–8, 255–263; vgl. Fritz Osterwalder, Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik, Weinheim/Basel 1996.

⁶⁵ Etzemüller, Social engineering (wie Anm. 20), 20.

⁶⁶ Guyer, Unsere schweizerische Schule (wie Anm. 56), 85, 90.

⁶⁷ Ebd., 85.

⁶⁸ Ebd., 18.

⁶⁹ Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 1795/1965, 65.

⁷⁰ Guyer, Unsere schweizerische Schule (wie Anm. 56), 19.

Soziale Ordnungsprinzipien: Gemeinschaft, individuelle Leistung und christlich grundierte Persönlichkeit gegen Kollektivismus und die Masse

Mit der Skizzierung ihrer Interventionsansätze konturierten Guyer und andere Lehrerbildner zugleich soziale Ordnungsvorstellungen, die abschliessend fokussiert werden. Die in seinem Werk *Unsere schweizerische Schule* (1934) benutzten Begriffe der «Gemeinschaft», des «Volks», «Volksganzen», «Volkskörpers» und der «Volksgemeinschaft» verwendete Guyer sowohl als Zustands-, wie auch als Zielformulierung. Als Zustandsbeschreibung unterstrich er mit diesem Begriffsfeld die Sichtweise einer «gefährdeten Gemeinschaft», die der Kontrolle, Disziplinierung oder Heilung bedürfe. Mit der Verwendung des Begriffsfelds als Zielformulierung implizierte er eine zumindest «riskante Gemeinschaft», deren Herstellung von der Zuträglichkeit oder Gefährlichkeit der das Grossgebilde konstituierenden Individuen abhängt.⁷¹ Mit der Erziehung der Individuen adressierte sich Guyers Schrift wiederum an die Lehrpersonen. Sie gilt in der Historiographie als Ausdruck der facettenreichen Strömung der geistigen Landesverteidigung im pädagogischen Feld,⁷² die mit ihren Elementen teilweise antimodernistisch, konservativ und reaktionär auf die artifizielle Pflege des Identischen und der schweizerischen Eigenart zielte, mitunter damit jedoch auch liberale und sozialreformerische Züge vereinte.⁷³

Während der geistigen Landesverteidigung in den 1930er Jahren diente die Volksgemeinschaft auch Seminardirektor Schälchlin und Übungsschullehrer Hans Jakob Rinderknecht von Unterstrass in seiner Schrift *Die Schule von morgen* als zentrales schulisches Erziehungsziel,⁷⁴ denn sie verbinde als einzige soziale Daseinsform Persönlichkeitsentfaltung, Selbstverantwortung und Gottesbezug mit sozialer Kohäsion. Dagegen war in dialektischer Manier ein Untergangsszenario aufgespannt, wonach im Fall des Misslingens «Anarchie», Existenz-

⁷¹ Markus Schroer, Einleitung, Zur Soziologie des Körpers, in: ders. (Hg.), Soziologie des Körpers, Frankfurt a. M. 2005, 7–46, 39.

⁷² Lucien Criblez, Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945), Bern 1995.

⁷³ Karin Neidhart, Nationalsozialistisches Gedankengut in der Schweiz. Eine vergleichende Studie schweizerischer und deutscher Schulbücher zwischen 1900 und 1945, Frankfurt a. M. 2004, 411; Tobias Kaestli, Selbstbezogenheit und Offenheit. Die Schweiz in der Welt des 20. Jahrhunderts. Zur politischen Geschichte eines neutralen Kleinstaats, Zürich 2005, 273; Georg Kreis, Die Schweiz in der Erwartung des Zweiten Weltkrieges, in: Georg Kreis, Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze. Band 2, Basel 2004, 113–126, 123; Josef Mooser, Die «geistige Landesverteidigung» in den 1930er Jahren, in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 47 (1997), 685–708, 685–688.

⁷⁴ Schälchlin, Neugestaltung (wie Anm. 49), 108; Hans Jakob Rinderknecht, Die Schule von morgen, Zürich 1937, 19.

bedrohung des Volkes und – nach Ansicht des Theologen Brunner – die Versklavung in der rationalistischen «Menschenformungsmaschinerie» des sowjetischen Totalitarismus drohe.⁷⁵ Sie zerstöre die wahre Gemeinschaft des Christen als Person mit dem Anderen und mit Gott. Brunner propagierte zwischen 1933 bis 1935 in seinen Aufsätzen eine Dialektik, wonach die «Vergötzung des Nationalen» eine fast verständliche Reaktion auf den kosmopolitischen «Aufklärungsrationa-lismus», auf das besonders vom modernen Judentum dynamisierte «Gift der modernen geistigen Zersetzungsstoffe» und auf die Vernunfttyrannei sei, die mit ihrer «schulmeisterlichen Rechtwinklichkeit [...] alle Buntheit» des Lebens zerstöre.⁷⁶ Brunners Diskreditierung des ausserhalb der Gemeinschaft stehenden «Schmarotzer[s]», erinnert an totalitären Sprachgebrauch, in dem bei Verabsolutierung der Arbeit vom «Schädling» zur Stigmatisierung des Gemeinschaftsfremden die Rede war.⁷⁷

In den Gemeinschafts- und Ordnungsbestimmungen zeigten sich Deutsch-schweizer Theologen und Lehrerbildner also stark in ideologische Diskurse eingewoben. Umso mehr erstaunt an ihren Texten die fast konsequente Nichtbeachtung zentraler zeitgenössischer Soziologen, Philosophen und Massenpsychologen, wie Ferdinand Tönnies, Helmuth Plessner und Gustave Le Bon.⁷⁸ Auch Wilhelm von Wyss' Darstellung des amerikanischen Schullebens verweist kaum auf den US-Philosophen John Dewey und dessen Ansatz, die Massengesellschaft zur «great community» umzugestalten.⁷⁹

Nur schwach an Tönnies' Ansatz erinnert Willi Schohaus' Gesellschaftskennzeichnung als lediglich interessegeleiteten und zweckorientierten Zusammenschluss gegenüber der durch Zuneigung und Solidarität sich konstituierenden Gemeinschaft.⁸⁰ Alle hier untersuchten Autoren setzen die als wahr oder lebendig imaginierte Gemeinschaft nahezu unhinterfragt als einen erstrebenswerten Zustand, statt sie etwa mit Plessner als Sozialform zu kritisieren, die politisch und

⁷⁵ Ebd., 19; Brunner, Christentum (wie Anm. 9), 597.

⁷⁶ Emil Brunner, Das Übernationale, in: Neue Schweizer Rundschau 2 (1934) Nr. 2, 65–86, 70, 78; Emil Brunner, Zur Judenfrage, in: Neue Schweizer Rundschau 3 (1935), Nr. 7, 385–397, 391f.

⁷⁷ Brunner, Christentum (wie Anm. 9), 605; Norbert Frei, Der Führerstaat. Nationalsozialistische Herrschaft 1933–1945, München 2002, 142, 166ff; Karl Schlögel, Terror und Traum. Moskau 1937, München 2008, 553.

⁷⁸ Helmuth Plessner, Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus, Bonn 1924; Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft (wie Anm. 17), Gustave Le Bon. Psychologie der Massen, Stuttgart¹⁵ 1982.

⁷⁹ Wilhelm von Wyss, Soziale Erziehung. Bestrebungen und Versuche an amerikanischen Schulen, Zürich 1922, 10f; Hans Joas, Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Frankfurt a.M. 1992, 114–140.

⁸⁰ Schohaus, Gemeinschaft (wie Anm. 29), 362.

ideologisch wenig gefestigte Menschen verfüre und der es an für das menschliche Zusammenleben notwendiger Distanz, an Form und Takt fehle.⁸¹ So forderte Hanselmann eine Umerziehung des «zerfressende(n) und zersetzende(n)» Zeitgeistes zur Gemeinschaft, die in ähnlicher Diktion Ragaz wiederum gefährdet sah durch oberflächliche Nachahmung vorherrschender Meinungen.⁸² Hanselmann sieht das vom Zürcher Psychoanalytiker und Eugeniker Auguste Forel skizzierte Zusammenwirken der Ameisen als das Ideal einer reibungslosen Gemeinschaft, in der alle Beteiligten, auch die Arbeitslosen und sogenannten sinnenschwachen, anormalen Schüler, mit ihren jeweiligen Kräften möglichst effektiv ineinander greifen.⁸³ Mit diesem neuerlichen biologischen Bild wird Gemeinschaft in fast neoliberaler Manier als geeignete Sozialform skizziert, in der sich alle Humanressourcen der ganzen Bevölkerung zugunsten der «sozialen Brauchbarkeit» und Arbeit sich bestmöglich ohne Nivellierung der individuellen Leistungsfähigkeit entfalten können.⁸⁴ Entsprechend mahnte Brunner vor der egoistischen «Entartung» der seit Nietzsche proklamierten Entfaltung des schöpferischen Genius auf Kosten der Gemeinschaft.⁸⁵ Gemeinschaftsferne galt es, im Notfall trotz aller Skepsis durch staatlichen Zwang oder heilpädagogisch-medizinische Massnahmen zu minimieren. Selbstbildung und -optimierung sollte nach der Folie sozialtechnologischen Denkens zugleich als Ergebnis und Voraussetzung der Rationalisierung des Alltagslebens fungieren, in der das Individuum einen Freiraum erhält, um zu sondieren, wie es sich mit welcher Aufgabe in die Gemeinschaft eingliedern könne.⁸⁶

Fazit

Blickt man nach diesen Befunden zurück auf das eingangs genannte Erkenntnisinteresse, mit welchen Verflechtungen zu kulturellen und wissenschaftlichen Strömungen pädagogische Exponenten zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Thema Gemeinschaft fokussierten, so fallen die verschiedenen Perspektiven auf, welche die ordnungsstiftende Funktion der Gemeinschaftsformen betonen. Die behauptete zerstörerische Wirkung ihres Fehlens wurde nur streckenweise konkret

⁸¹ Plessner, Grenzen der Gemeinschaft (wie Anm. 79), 29, 65f, 86f.

⁸² Hanselmann, Vom Sinn (wie Anm. 2), 34; Ragaz, Die pädagogische Revolution (wie Anm. 2), 20, 31.

⁸³ Hanselmann, Vom Sinn (wie Anm. 2), 21.

⁸⁴ H.[einrich] Hanselmann, Arbeitslos. Separatabzug aus «Pro Juventute». Schweizerische Zeitschrift für Jugendfürsorge und Jugendpflege, Zürich 1922, 5; Hanselmann, Vom Sinn (wie Anm. 2), 25.

⁸⁵ Brunner, Christentum (wie Anm. 9), 606, vgl. 599, 603, 607.

⁸⁶ Etzemüller, Social engineering (wie Anm. 20), 17.

mit der analytischen und an wissenschaftliche Disziplinen gerichteten Frage verflochten, wie in der pädagogischen Praxis Gemeinschaftsgebilde didaktisierend, etwa durch die Polaritätsmethode, herzustellen seien. Die Sinnbezüge der Auseinandersetzung mit Gemeinschaft – etwa Orientierung am Leitbild der Normalfamilie oder Milieu und Anlage der Individuen – verweisen auf einen starken Nexus zwischen den beleuchteten pädagogischen Schriften und dem Mahlstrom zeitgenössischer Ideologie- und Wissensdebatten. Die mit unterschiedlicher Gewichtung herangezogenen Versatzstücke aus philosophisch-religiösen (z.B. Nietzsche), literarischen (z.B. Schiller), pädagogisch-klassischen (z.B. Pestalozzi) oder medizinisch-psychologischen und erwissenschaftlich-eugenischen Lektüren ignorierten interessanterweise weitgehend die (soziologischen) Befunde damaliger Gesellschaftstheoretiker. In das aus heutiger Sicht teilweise unklar erscheinende Amalgam von Ideen und Ideologien der pädagogischen Exponenten flossen nicht etwa der Erziehungs- und Gesellschaftsbegriff Émile Durkheims⁸⁷ oder die Überlegungen zur Massenpsychologie von Le Bon ein. Die nur schwach konturierte Beschreibung pädagogischer Interventionen stiess in die seinerzeit wahrgenommen ‹Vollzugsdefizite› pädagogischer Instanzen, die den noch nicht zur gemeinschaftlichen Zusammenarbeit fähigen Erziehungsakteuren angelastet wurde. So begriffen demnach etwa Lehrpersonen, Ärzte, Erbhygieniker und Jugendfürsorger aus dem Blickwinkel der volkspädagogisierend schreibenden Protagonisten noch nicht genügend, dass der soziale Raum nur mit den Heranwachsenden als wesentliche Adressaten der Interventionsbemühungen und durch die Pädagogik koordiniert zu einer Gemeinschaft gestaltet werden könne. Diese zeitgenössische Perspektivierung durch die hier untersuchten pädagogischen Schriften wirft die Anschlussfrage auf, wie dieser vergangene ‹totale› Gestaltungs- und Kontrollanspruch hin zur Gemeinschaft aus der Pädagogik von den weniger beachteten wissenschaftlichen Strömungen rezipiert wurde. Das wäre allerdings bereits eine Anregung für zukünftige Forschungsarbeiten.

Das Ganze, die Gemeinschaft und das Individuum: Erziehungs- und Ordnungsambitionen in der deutschsprachigen Schweiz 1900 bis 1950

Der vorliegende Beitrag untersucht Verflechtungen von Leitbildern, Konzepten und Bedeutungen von Gemeinschaft in Relation zum Individuum, dem Bevölkerungsganzen, zu Masse und Gesellschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die analysierten Schriften Deutschschweizer, zumeist Zürcher Lehrerseminardirektoren und Theologen weisen aufgrund ihrer diskursiven Einwebung und gemeinsamen Krisenwahrnehmungen ähnliche Vorstellungen von Gemeinschaft auf, jedoch auch unterschiedliche Zugänge zu ihrer Realisierung. Häufig betont wurde die Familie als Ideal und Mittel für gemeinschaftliche Sozialisation, sodass familienähnliche Strukturen auch auf Schule übertragen werden sollten.

⁸⁷ Émile Durkheim, Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903, Frankfurt a. M. 1984.

Doch wurde auch eine sozialtechnologisch anmutende Interventionsfunktion der Schule akzentuiert, und die Kombination aus Medizin, Psychologie und Pädagogik galt in teils neoliberaler Manier der Optimierung als Mittel, etwa sogenannte schwererziehbare Kinder für die Gemeinschaft auszubilden und zu erziehen. Bei der Bestimmung der Ordnungsfunktion von Gemeinschaft wurde in Abgrenzung zum Kollektivismus häufig auf Volk, Volkskörper und Volksgemeinschaft verwiesen, um den vermeintlichen Wert nationaler Kohärenz in Wahrnehmungskontexten des sozialen Zerfalls zu betonen. Solche Gemeinschaftsvorstellungen konnten mit Sichtweisen, welche die Gemeinschaft mit Gott als wesentlich betrachteten, in ein Spannungsfeld treten und zugleich, u.a. durch Sakralisierung von Gemeinschaftselementen, mit ihnen verflochten sein.

Gemeinschaft – Lehrpersonenbildung – Sozialtechnologie – Familie – Deutsch-Schweiz.

L'ensemble, la communauté et l'individu: ambitions éducatives et organisationnelles en Suisse alémanique de 1900 à 1950

Cet article examine l'imbrication des modèles, des concepts et des significations de la communauté par rapport à l'individu, à la population dans son ensemble, aux masses et à la société dans la première moitié du 20^{ème} siècle. En raison de leur imbrication discursive et des perceptions communes de la crise, les écrits des Suisses alémaniques, principalement des directeurs de séminaires d'enseignants et des théologiens zurichoises, qui ont été analysés, montrent des idées similaires de communauté, mais aussi des approches différentes de leur réalisation. Souvent, la famille a été soulignée comme un idéal et un moyen de socialisation communautaire, de sorte que les structures de type familial devraient également être transférées à l'école. Cependant, une fonction d'intervention socio-technologique de l'école a également été accentuée, et la combinaison de la médecine, de la psychologie et de la pédagogie a été considérée, dans une optique d'optimisation en partie néo-libérale, comme un moyen d'éduquer et de former des enfants dits difficiles pour la communauté. En définissant la fonction ordonnatrice de la communauté, par opposition au collectivisme, il a souvent été fait référence au peuple, à l'organisme national et à la communauté nationale afin de souligner la valeur supposée de la cohérence nationale dans les contextes de perception de la désintégration sociale. De telles conceptions de la communauté pouvaient entrer en conflit avec des vues qui considéraient la communauté avec Dieu comme essentielle, et en même temps y être liées, entre autres par la sacralisation des éléments de la communauté.

Communauté – formation des enseignants – technologie sociale – famille – Suisse alémanique.

L'intero, la comunità e l'individuo: le ambizioni educative e organizzative nella Svizzera tedesca dal 1900 al 1950

Questo articolo esamina l'intreccio di modelli, concetti e significati della comunità in relazione all'individuo, alla popolazione nel suo insieme, alle masse e alla società nella prima metà del XX secolo. Grazie al loro intreccio discorsivo e alla comune percezione della crisi, gli scritti analizzati degli svizzeri di lingua tedesca, per lo più direttori di seminari per insegnanti e teologi zurighesi, mostrano idee simili di comunità, ma anche approcci diversi nella loro realizzazione. Spesso la famiglia è vista come un ideale e come un mezzo di socializzazione comunitaria, per cui le strutture familiari dovrebbero essere trasferite anche nelle scuole. Tuttavia, viene ugualmente accentuata anche una funzione di intervento socio-tecnologico della scuola, e la combinazione di medicina, psicologia e pedagogia viene considerata, in un'ottica di ottimizzazione parzialmente neoliberale, come un mezzo per educare e formare i cosiddetti bambini difficili per la comunità. Nel definire la funzione ordinatrice della comunità, in contrasto con il collettivismo, si è spesso fatto riferimento al

popolo, all'ente nazionale e alla comunità nazionale, al fine di sottolineare il supposto valore della coerenza nazionale in contesti di percezione della disgregazione sociale. Tali concezioni di comunità avrebbero potuto entrare in conflitto con punti di vista che consideravano essenziale la comunità con Dio, e allo stesso tempo essere intrecciate con essi, tra l'altro attraverso la sacralizzazione degli elementi della comunità.

Comunità – formazione degli insegnanti – tecnologia sociale – famiglia – Svizzera tedesca.

The whole, the community and the individual: ambitions for education and order in German-speaking Switzerland 1900 to 1950

This article examines the interdependencies between guiding principles, concepts and the meanings of community in relation to individuals, to the population in its entirety, to the masses as well as to society during the first half of the 20th century. Due to their discursive cohesion and common perception of crises, the examined writings of Swiss-German, mostly Zurich-based, directors of teachers' colleges and theologians manifest similar concepts of community, although they display different approaches to its realisation. The family was often pointed out as an ideal and as a means of co-operative socialisation, such that transferring family-like structures to schools was advised. However, a seemingly socio-technical, interventional function of schools was also accentuated, and in a partly neo-liberal manner of optimization, the combination between medicine, psychology and pedagogy was seen as a means to educate and train the so-called «difficult children» for community. In defining the ordering function of community, people, national bodies and national communities were often referred to as a contrast to collectivism in order to emphasize the pretended value of national coherence in the perception of social disintegration. Such conceptions of community could collide with views which regarded communion with God as essential, and at the same time be interwoven with them, among others, by sacralisation of community elements.

Community – Teacher education – Social engineering – Family – German-speaking part of Switzerland.

Norbert Grube, Prof. Dr., Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

