

# **Mentalitätsgeschichtliche Anmerkungen zu den fünfziger Jahren in pädagogischer Hinsicht**

***Michael Fuchs***

## **Einleitung und Begründung**

Der bekannte amerikanische Kognitionspsychologe Jerome BRUNER weist in seiner Autobiografie mit Recht darauf hin, dass jeder Forscher in einen Kontext eingebunden ist, und der besteht zunächst einmal aus den grossen, traditionellen Paradigmen und klassischen Annahmen der sog. „Welt Drei“<sup>1</sup>, den akademischen Disziplinen (BRUNER nennt das die Topographie einer Wissenschaft), sowie den in der jeweiligen Zeit aktuellen Tendenzen (BRUNER nennt das die Atmosphäre) (BRUNER 1990, S. 69f.). Wissenschaftler sind aber auch in einen ganz konkreten Alltag eingebunden, weshalb zeitgebundene Alltagstheorien und zeitgebundene Bilder über die Wirklichkeit auf das Theoretisieren eines Wissenschaftlers ebenfalls einwirken.

Um derartige Alltagstheorien oder Mentalitäten geht es im vorliegenden Kapitel. Der Schwerpunkt liegt dabei auf erzieherischen Mentalitäten, von denen ich annehme, dass sie sich im Wechselspiel mit den jeweiligen Zeittendenzen herausbilden.<sup>2</sup> Das vorliegende Kapitel bietet also eine auf pädagogische Themen fokussierte mentalitätsgeschichtliche Analyse. Wie aus der Kapitelüberschrift sichtbar wird, nehme ich dabei die fünfziger Jahre in den Blick. Dies deshalb, weil ich annehme, dass die Mentalität der fünfziger Jahre zu jenen Kontextbedingungen gehört, die AEBLI nachhaltig geprägt haben, vor allem in wertmässiger Hinsicht.

Vergegenwärtigen wir uns als Einstieg AEBLIS damaligen beruflichen Lebensabschnitt:

Er beendet 1949 sein Studium bei PIAGET in Genf und verbringt anschliessend ein Jahr in Amerika (1949/1950). In die Zeit danach, also in den zur Debatte stehenden Zeitraum zwischen 1950 und 1962, fallen diverse Tätigkeiten: die Dozentur am Zürcher Oberseminar (1950 -1955 und 1957-1962), die Abgabe seiner Dissertation (1951), die Lehrstuhlvertretung in Saarbrücken (1955-1957), seine Habilitation (1960) und das Verfassen der Erstfassung der „Grundformen des Lehrens“ (1961).

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Karl POPPER versteht BRUNER unter der „Welt Drei“ die Welt des objektiven Wissens und der Intellektualität (BRUNER 1990, S. 69ff.).

<sup>2</sup> Es geht um das, was BRUNER „Folk Pedagogy“ nennt (BRUNER 1996, S. 44ff.).

## Michael Fuchs: Pädagogische Mentalitätsgeschichte der 50er Jahre

---

Der Vermutung, der Zeitraum von 1950 bis 1962 habe AEBLI in wertbildender Hinsicht besonders geprägt, liegt folgende Überlegung zu Grunde: Dem Studenten Hans AEBLI hat sich in Genf bei PIAGET eine neue, unvertraute pädagogisch-psychologische Welt eröffnet. Es gelang ihm allerdings nicht, dieses Neue, Fremde im Vertrauten anzusiedeln (um einen Ausdruck WAGENSCHAINS [21989, S.12] zu gebrauchen). Schon während des Studiums, erst recht aber danach erfolgten Absetzbewegungen und Revisionen des bei PIAGET Aufgenommenen.

Ins Berufsleben tritt AEBLI 1950 im Alter von 27 Jahren ein.<sup>3</sup> Er wird Dozent für Pädagogik am Oberseminar in Zürich. Zwölf Jahre später, 1962, tritt er seine erste Professur in Berlin an. Zwischen Dissertation und Etablierung, zwischen Genf und Berlin finden pädagogische Bewusstseins- und Klärungsprozesse statt. Das lässt sich nachweisen. Zu Beginn der fünfziger Jahre verfasst er eine Dissertation, deren Inhalt ihm „contre coeur“ (AEBLI 1990c, S. 23f. & 43) geht. Er muss in ihr für seinen Geschmack zu viele Konzessionen an PIAGET machen.<sup>4</sup> In seiner zehn Jahre später verfassten Habilitationsschrift nimmt er dann eine selbstbewusste Klärung derjenigen Inhalte und Positionen vor, die ihn bereits 1951 an PIAGETS Theorie gestört haben, die er aber damals aus Opportunitätsgründen nicht äussern durfte. Die Tatsache, dass er sie jetzt öffentlich zu äussern und zu formulieren wagt, deutet auf die erwähnten Klärungsprozesse hin und zeigt überdies, dass AEBLI jetzt etabliert ist. Diese Klärungsprozesse müssen in der Zeit zwischen 1950 und 1962 stattgefunden haben, oder vielleicht ist es besser zu sagen, dass sie in jener Zeit zu ihrer Form gefunden haben.

Im Kapitel 4 wurde sichtbar, dass sich einige Konzepte AEBLIS in den fünfziger und frühen sechziger Jahren sozusagen im Gärstadium befanden und in jener Zeit eine Klärung und argumentative Abstützung und Ausfaltung erfuhren. Das gilt zum Beispiel für AEBLIS Autoritätskonzept, aber auch für erste Klärungen und Stellungsbezüge zu Fragekomplexen rund um die „Freiheitspädagogik“, das Lernen, Entwicklungs- und Reifungsfragen.

Es macht aus diesem Grund Sinn, auf diese Epoche zu blicken und einige Konzepte AEBLIS auf die Einbettung in die Zeit hin zu analysieren. Auf der Grundlage der

---

<sup>3</sup> Die Unterrichtstätigkeit als Primarlehrer unmittelbar nach seiner Seminarzeit war von eher kurzer Dauer und wurde bald vom Studium in Genf abgelöst, so dass ich sie hier nicht als eigentlichen Berufseintritt werte.

<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit der Übersetzung seiner Dissertation ins Deutsche für die Veröffentlichung im Klett Verlag bekennt AEBLI in seiner Autobiografie, er hätte die Übersetzung nicht selber vornehmen wollen, „denn ich habe zu meiner Dissertation, mindestens in diesen Jahren, ein sehr ambivalentes Verhältnis gehabt. PIAGET hatte mir zu viele Konzessionen abgezwungen, als dass ich mich mit dem Buch hätte ganz identifizieren können. Trotzdem ist es ein Erfolg geworden“ (AEBLI 1990c, S. 43).

mentalitätsgeschichtlichen Betrachtungsweise der fünfziger Jahre lassen sich seine Äusserungen dann bewerten und einordnen.

Da eine umfassende Darstellung der Schweizer Schulgeschichte bisher noch aussteht<sup>5</sup>, bestehen keine kategorialen Raster, die es erlauben würden, die schweizerischen Schulentwicklungstendenzen der Neuzeit oder die Schweizer Pädagogen nach Kriterien geordnet zu erfassen. Die Germanisten sind hier weiter. Der Literaturprofessor Hans WYSLING beispielsweise hat 1984 eine interessante Kategorisierung der Schweizer Literaten der Neuzeit vorgelegt. Sie lässt sich m.E. auch auf die pädagogischen Strömungen der Neuzeit anwenden (WYSLING 1984, bes. S. 336 - 340; ferner SCHÄRER & BÜNTER 1996a, S. 4f.). WYSLING unterscheidet insgesamt fünf Generationen (Kriegsgeneration und erste bis vierte Nachkriegsgeneration).

Die *Kriegsgeneration*<sup>6</sup> habe schreibend die Sorge um die Nation bearbeitet. Selbstbehauptung, Abgrenzung von den faschistischen Ländern, Besinnung auf das Eigene, auf den Sonderfall als Ausdruck der Geistigen Landesverteidigung habe die Themen bestimmt, aber auch die Sorge vor einem Untergang der Schweiz in Sterilität, Mechanismus und Phäakentum (WYSLING 1984, S. 336f.).

Abgelöst wurde die Kriegsgeneration durch FRISCH und DÜRRENMATT, den Autoren der ersten *Nachkriegsgeneration* (1945 - ca. 1958). Beide waren radikale Skeptiker und hielten der Schweiz erbarmungslos den Spiegel vor.<sup>7</sup>

Die zweite Nachkriegsgeneration (seit 1959) setzt sich nicht mehr mit der Nation auseinander, vielmehr mit der akut werdenden sozialen Frage (Kurt MARTI), aber auch mit den individuell bedeutsamen grossen Katastrophen im kleinen Kreis.<sup>8</sup> Auf die dritte und vierte Generation will ich nicht mehr eintreten.

Einteilungen wie die von WYSLING könnten sich auch zur Erfassung der Pädagogik in der Schweiz anbieten. Sie würden erlauben, das Denken der Schweizer Pädagogen kategorial zu erfassen.<sup>9</sup> Interessant ist jedenfalls - die untenstehenden Darlegungen werden es erweisen -, dass genau die selben Themen, die WYSLING der literarischen *Kriegsgeneration*

---

<sup>5</sup> Es existieren nur Werke, in welchen Einzelfragen der Schweizer Schulgeschichte behandelt werden (z.B. BADERTSCHER/GRUNDER 1997).

<sup>6</sup> Zu ihr zählt er INGLIN, ZOLLINGER, WELTI und KÜBLER.

<sup>7</sup> FRISCH schrieb gegen die Enge der Schweiz an und spielte seine Fernsucht dagegen aus, thematisierte aber auch die eigene schuldhaftige Existenz, sein Versagen in Ehe und Familie und seine Identitätsschwäche (WYSLING 1984, S. 338). DÜRRENMATT hielt in bissiger Kritik der Schweiz den Spiegel des Beherrschterwerdens durch Geld und Konsum vor, vor allem im Theaterstück „Der Besuch der alten Dame“. Das war nach WYSLING übrigens eine Entwicklung quer zu den internationalen Trends. (WYSLING 1984, S. 338-339). Es ist durchaus wahrscheinlich, dass auch die Tendenzen der schweizerischen Pädagogik in jener Zeit quer zum internationalen Trend lagen.

<sup>8</sup> So etwa O. F. WALTER, U. JAEGGI, H. BOESCH und E. Y. MEYER (vgl. SCHÄRER & BÜNTER 1996a, S. 5; WYSLING 1984, S. 340f.).

<sup>9</sup> Es gibt im Denken der Pädagogen und Literaten erstaunliche inhaltliche Parallelen, wie der weitere Fortgang dieses Kapitels zeigen wird. Allerdings hinken die von den Pädagogen behandelten Inhalte zeitlich den Literaten um zehn Jahre nach. Wenn man sich vor Augen hält, dass die Literaten Avantgardisten sind,

zuordnet, auch die schweizerischen *Nachkriegspädagogen* beschäftigt: die Sorge um die Nation, die Frage der Selbstbehauptung, die Abgrenzung vom bedrohlichen Ausland, die Besinnung auf das Eigene, auf den Sonderfall als Ausdruck der Geistigen Landesverteidigung. Hinzu kommt bei den Erziehern allerdings die Sorge um die Unbeschadetheit der Person, angesichts der sicht- und fühlbar werdenden Modernisierung. Aber damit sind wir bereits mitten im Thema.

### **Die 1950er Jahre in der Schweiz: eine mentalitätsgeschichtliche Annäherung**

In einschlägigen Publikationen ist im Zusammenhang mit der Beschreibung der fünfziger Jahre oft von sogenannten „langen Jahren“ die Rede.<sup>10</sup> Was sind das für Jahre, diese langen fünfziger Jahre? In mentalitätsgeschichtlicher Hinsicht gilt es vom wissenschaftlich-historischen Standpunkt aus zunächst festzustellen: noch schlecht erforschte (vgl. BLANC / LUCHSINGER 1994b, S. 7f.). Es gibt erst wenige historische Arbeiten, die diesen Zeitraum überhaupt bearbeiten, und unter diesen wenigen gibt es keine spezifisch mentalitätsgeschichtlichen.<sup>11</sup> Trotzdem lassen sich Annäherungen an diesen Zeitraum vollziehen. Fest steht: In der vorhandenen historischen Literatur zur Epoche der 1950er Jahre werden diese *entweder* als eine Zeit wirtschaftlicher Prosperität, ungebrochenen Fortschrittglaubens und hoher Stabilität gekennzeichnet, *oder* sie werden, gerade gegenteilig, als Zeit des Beharrens auf der Ideologie der Geistigen Landesverteidigung und des Kalten Krieges, als Zeit mit hohem Konformitätsdruck und erstarrten Rollennormen, geprägt von kulturellem und ideologischem Stillstand, insgesamt also als reaktionäre Epoche geschildert (vgl. BLANC / LUCHSINGER 1994b, S. 7). Die aktuelle Geschichtsschreibung zeichnet von den Fünfzigern damit ein Bild, das geprägt ist von starken Spannungen zwischen stabilisierenden und dynamischen Faktoren (ebd., S. 9; ferner SIEGENTHALER 1994, S. 14).<sup>12</sup>

Betrachten wir diese Spannung etwas genauer.

---

die Pädagogen hingegen auf gesellschaftliche Entwicklungen erst im Nachhinein reagieren, ist das nicht weiter verwunderlich.

<sup>10</sup> Der Historiker Georg KREIS lässt sie 1948 beginnen, 1964 enden und nennt sie die Epoche der „beschleunigten Modernisierung“ (KREIS 1991, S. 16f.). Zum Begriff der „langen fünfziger Jahre“ vgl. ferner BLANC & LUCHSINGER (1994, S. 8), TANNER (1994, S. 22) und SIEGENTHALER (1995, S. 97-103).

<sup>11</sup> Dies gilt jedenfalls mit Blick auf eine *umfassende* Mentalitätsgeschichte. Spezifische Mentalitätsmodi wurden eher erfasst. Urs ALTERMATTS Werk „Katholizismus und Moderne“ (ALTERMATT<sup>2</sup>1991) mit seiner Beschreibung des katholischen Milieus kann dafür als Beleg gelten; allerdings widmet ALTERMATT dem Zeitraum der fünfziger Jahre als eigenständige Epoche nicht spezifisch Beachtung.

## **A) Die äussere Gestalt der fünfziger Jahre: Prosperität und Neuerungen**

In den fünfziger Jahren wurden folgenreiche wissenschaftlich-technische Durchbrüche vorbereitet: Kybernetik, Genetik, Computer- und Atomtechnik nahmen in jener Zeit ihren Anfang (TANNER 1994, S. 24). Dem Gros der Bevölkerung wurden diese Neuerungen zwar noch nicht bewusst - schon gar nicht als Probleme wie heute. Die technischen Neuerungen wurden in den Schweizer Haushalten vorerst in Form von Konsumgütern und als Erhöhung des Lebensstandards sichtbar. Die erstmals ausgestrahlten Fernsehsendungen, die viele Menschen zu fesseln wussten, kündeten zudem eine neue Qualität der Informationsübermittlung an.

Auslöser für die Erhöhung des Wohlstandsniveaus waren aber nicht nur die wissenschaftlich-technischen Innovationen, sondern auch erneuerte politisch-wirtschaftliche Rahmenbedingungen. In den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die staatliche Lenkung von Wirtschaft und Gesellschaft zugunsten einer liberalen Demokratie und Marktwirtschaft abgebaut, und als Folge davon vollzog sich in der Schweiz ein rasches wirtschaftliches Wachstum (vgl. GILG / HABLÜTZEL 1986, S. 824 u. 832ff.). Die Anzahl der Beschäftigten stieg zwischen 1950 und 1960 kontinuierlich an (ebd., S. 834). Das bewirkte, dass die Menschen damals, verglichen mit dem übrigen Europa, in relativ guten Verhältnissen lebten (TANNER 1994, S. 24): das Niveau der Versorgung der Bevölkerung mit Konsumgütern wuchs in den fünfziger Jahren stetig. Das zeigen die drei folgenden Tabellen (nach TANNER 1994, S. 31 (Motorisierung / Konsumgüter) und S. 33 (Konzessionen)).

✓ Abb. 13: Entwicklung von Volkseinkommen und Motorisierung

---

<sup>12</sup> Als Stabilisationsfaktoren werden die unveränderten Leitbilder, als dynamische Faktoren der rasante technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel wahrgenommen (BLANC / LUCHSINGER 1994b, S. 9).

▲ Abb. 14: Entwicklung der Verteilung von Konsumgütern zwischen 1950 und 1960

▼ Abb. 15: Entwicklung der Anzahl TV- und Radiokonzessionen zwischen 1938 - 1973

Die wirtschaftliche Prosperität schlug sich aber nicht nur in der Zunahme von Konsumgütern im Alltag nieder, sie zog auch eine gesellschaftliche Neuorganisation nach sich. Die rasche Expansion der Volkswirtschaft machte die verstärkte Eingliederung von Frauen und von Arbeitskräften aus dem Ausland ins Arbeitsleben nötig.

Mit anderen Worten: Die moderne Schweiz mit ihrer Beeinflussung durch die Medien, mit ihrer ausgedehnten Konsumwelt, mit ihrer Arbeitsaufteilung auf Frauen und Männer sowie dem Druck zur Eingliederung von Personen aus dem Ausland bereitete sich in jenen Jahren vor und kündete sich in der Lebensform der Menschen an.

Das ist, mit einigen wenigen, groben Strichen skizziert, die äussere Situation der Schweiz in den fünfziger Jahren.

Für die Menschen ist bekanntlich nicht so sehr entscheidend, was tatsächlich ist, sondern wie sie es subjektiv erleben. Da innere Zustände als Ausdruck und Reaktion auf äussere Gegebenheiten zu verstehen sind (das Umgekehrte gilt selbstverständlich auch), war es sinnvoll, zunächst auf die äusseren Lebensumstände zu blicken. Mich interessiert aber mit Blick auf die Pädagogik AEBLIS vor allem der innere Zustand der Schweizerinnen und Schweizer, ihre damalige Mentalität. Und in dieser Hinsicht ist in jenen Jahren, dem rasanten äusseren Wandel zum Trotz, Stabilität und Orientierung an Vergangenen angesagt.

### **B) Imaginierte und ersehnte Stabilität durch den Blick zurück: die Mentalität der fünfziger Jahre**

Während sich die beobachtbaren Lebensumstände eines beträchtlichen Teils der Schweizerinnen und Schweizer unter dem Diktat einer liberalisierten Wirtschaft einer modernen Lebensweise zuneigten, verharrte die Selbstdefinition des Grossteils der schweizerischen Bevölkerung in *zurückliegenden, nicht in vorwärts gerichteten* Leitbildern. Viele hatten entweder Mühe, den neuen Zeitumständen Positives abzugewinnen oder hatten vor dem Unbekannten Angst und griffen auf alte Schemata zurück. Tatsächlich gelebtes Leben und Selbstkonstruktion drifteten auseinander. AEBLI ist in gewisser Weise ein Spiegel dieser Zeit: seine Psychologie ist modern, dem „New Look“ der Psychologie, also dem sich anbahnenden Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zur Kognitionspsychologie freundlich zugeneigt. Seine Pädagogik hingegen beharrt in einer für die Deutschschweizer Pädagogik typischen, rückwärts auf das Ideal der Geistigen Landesverteidigung gewandten pädagogischen Positionierung der fünfziger Jahre.

Damit der historische Zusammenhang dieser Aussage klar wird, muss ich ein wenig ausholen und zwei weitere Epochen der Schweizer Geschichte kurz beleuchten: die Vorkriegszeit und die unmittelbare Nachkriegszeit.

### **B1) Die Schweiz vor dem Krieg und während des Krieges: Geistige Landesverteidigung**

Bekanntlich ist die moderne Schweiz (d.h. die Schweiz als Bundesstaat) 1848 unter national-liberaler Führung entstanden (vgl. RUFFIEUX 1986). Ihr stellten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunächst die vom Sonderbundskrieg (1847) traumatisierten Katholiken<sup>13</sup> und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts die Sozialisten, die nach 1918 (Landesstreik) eine schwere politische Niederlage zu verdauen hatten, entgegen. Die Schweiz war damals noch nicht in dem Masse geeint, wie das nach dem Zweiten Weltkrieg der Fall war. In diese Situation hinein wirkte in den dreissiger Jahren die nationalsozialistische Bedrohung aus dem deutschen Nachbarland als Katalysator, der alle bedeutenden Lager und Milieus der Schweiz notgedrungen zusammenrücken liess. Mit der sog. Geistigen Landesverteidigung wurde in einer Art Nationalmythologie (FURRER 1998, S. 106) dieses Zusammenrücken kodiert und äusserst betriebsam in nationalpädagogische Programme umgelegt (vgl. CRIBLEZ 1995).<sup>14</sup>

In ihrem *nationalpädagogischen* Programmteil war die Geistige Landesverteidigung darauf ausgerichtet, die Bevölkerung als ganze, insbesondere aber die junge Generation (wieder) auf die staatlichen Grundlagen zu verpflichten, nachdem das liberale Staatskonzept und die liberale Demokratie brüchig geworden waren (CRIBLEZ 1995, S. 25). Diese Brüchigkeit wurde in den dreissiger Jahren vom Bundesrat unter dem Eindruck der im Ausland beobachtbaren Tendenzen als Bedrohung wahrgenommen. Das zeigte sich beispielsweise in einer Rede, die Bundesrat PILET-GOLAZ am 15. November 1933 an der Universität Zürich vor der akademischen Jugend hielt. In ihr versuchte er der jungen Generation zu erklären, dass autoritäre Systeme nicht nur Gutes und der liberale Staat nicht nur Schlechtes bewirkt hätten (PILET-GOLAZ 1933, S. 450 nach CRIBLEZ 1995, S. 28).<sup>15</sup> In seiner Kultur- und Gesellschaftskritik analysierte er die gegenwärtige Krise als moralische Krise, aus der heraus nur der Weg über die *Wiederbelebung der Autorität* und die *Neubelebung der Gemeinschaften, insbesondere der Familie* führe. Diesen Weg müsse die

---

<sup>13</sup> unter der Leitung und Federführung von P. A. VON SEGESSER (1817 - 1888).

<sup>14</sup> Pikanterweise kam die Gemeinschaftssemantik der Geistigen Landesverteidigung in der Tendenz von links, was dadurch erklärbar ist, dass die Sozialdemokratie als erste politische Kraft die Repression und Verfolgung der Schwesterparteien im faschistischen und nationalsozialistischen Ausland mitbekam (vgl. IMHOF 1996).



akademische Elite vorzeichnen. Die neue, vorzulebende Moral fasste er in einem Begriff zusammen, den wir - ebenso wie den der Elite - bereits von AEBLI her kennen: „Servir“.<sup>16</sup>

Um der Brüchigkeit der nationalen Einigkeit entgegenzuwirken, wurde etwas später das Programm der Geistigen Landesverteidigung lanciert. Es war Bundesrat Philipp ETTER vorbehalten, die erste offizielle Definition der Geistigen Landesverteidigung zu geben:

„Unter geistiger Landesverteidigung verstehe ich zunächst einmal eine ruhige, gewissenhafte **Besinnung auf die geistigen Eigenwerte unseres Landes**, eine Besinnung darauf, was als eigenständige schweizerische Kultur oder wenigstens als Umprägung allgemeiner Kulturwerte in schweizerisches Kulturgut angesprochen werden kann. (...) Geistige Landesverteidigung nenne ich die Besinnung auf die kulturellen Werte, die in unserem **Volkstum** ruhen. (...) Unter geistiger Landesverteidigung verstehe ich die **Besinnung auf die Eigenart und Grösse des eidgenössischen Staatsgedankens** und auf die **europäische Sendung der eidgenössischen Idee**“ (ETTER 1936, S. 11-12, zitiert nach CRIBLEZ 1995, S. 33; Hervorhebungen im Original).

Als nationalpädagogisches Programm sollte die Geistige Landesverteidigung der Herausbildung einer schweizerischen Gesinnung in allen Teilen der Bevölkerung dienen, die Modernisierungskrise überwinden helfen und gleichzeitig die geforderte Erneuerung realisieren, „allerdings konservativ, als **Rückbesinnung** auf die liberale und demokratische Tradition der Schweiz“ (CRIBLEZ 1995, S. 36; Hervorhebung im Original). Gerichtet war dieses nationalpädagogische Programm auf die Stärkung des inneren Kerns der Schweiz, um der Bedrohung von aussen gewachsen zu sein.

Als ETTER die erste Definition der Geistigen Landesverteidigung gab, war Hans AEBLI dreizehnjährig.<sup>17</sup> Der Zweite Weltkrieg warf seinen Schatten voraus. Die Geistige Landesverteidigung wurde während jener Zeit als nationales Programm verwirklicht.

Wir überspringen allerdings diese Zeit und setzen nach dem Krieg wieder ein.

## **B2) Die Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg**

War die Schweiz zu Beginn der dreissiger Jahre mentalitätsmässig noch in verschiedene Lager gespalten, präsentierte sich die Situation nach dem Krieg anders. In den beiden Nachkriegsjahrzehnten fand in der Schweiz gesellschaftlich und politisch ein Integrations-

---

<sup>15</sup> Hintergrund dieses Inhalts war die Tatsache, dass die liberale, staatstragende Ideologie des Liberalismus von der jungen Generation vehement in Frage gestellt wurde (CRIBLEZ 1995, S. 29).

<sup>16</sup> „Servir, servir la science, servir l’art, servir la vérité, servir son Pays, servir la nation. Ce nationalisme-là, croyez-moi, c’est le seul juste, c’est le seul bon, c’est le seul grand“ (PILET-GOLAZ 1933, S. 463; zitiert nach CRIBLEZ 1995, S. 28).

<sup>17</sup> Vielleicht, aber das ist der Spekulation anheim gestellt, wurde er durch das anschliessende Programm und die Parolen der Geistigen Landesverteidigung in seiner Jugendzeit erfasst und von ihr beeinflusst.

und Nationalisierungsschub statt. Noch nie seit der Gründung des modernen Bundesstaates war der Konsens darüber, was die Schweiz ausmacht, so gross und so breit abgestützt wie in jener Zeit (FURRER 1998, S. 102). Aus diesem Grund lassen sich die fünfziger Jahre auf nationaler Ebene als Jahre der Integration<sup>18</sup> bezeichnen. Politisches Indiz für diesen Integrationsprozess ist die Vorbereitung der sogenannten Zauberformel.<sup>19</sup> Mit den durch die Zauberformel an der Regierung beteiligten Parteien wurden 85 Prozent der (damals lediglich männlichen) Wählerschaft in den Nationalstaat eingebunden. Die wirtschaftliche Wachstumsphase trug das Ihre dazu bei, dass sich vormals unterschiedliche Gruppen und Kulturen annäherten. Das erleichterte die Bildung der Willensnation Schweiz (vgl. ALTERMATT 1992). Die *Verstärkung des Integrationsaspektes* und das aufkommende Nationalbewusstsein in den fünfziger Jahren sind wichtige mentale Rahmenbedingungen des weiter unten dargestellten *pädagogischen Denkens in der Schweiz*. Die Integration konnte in der Phase der Neuorientierung nach dem Krieg von der vorausgegangenen Ära der Geistigen Landesverteidigung profitieren und im Anschluss an sie verwirklicht werden. Auf der *politischen Ebene* kam es zur Herausbildung der *Konkordanzdemokratie* und *mentalitätsmässig zu einer Bündelung von Grundwerten, die fortan als typisch schweizerisch gelten konnten*. Gleichzeitig blieb die Leitvorstellung der Bedrohung der Schweiz stabil. Einhellig und mit erstaunlicher Selbstverständlichkeit wurde in einem Vorgang der Übertragung das Bedrohungsbild vom Nationalsozialismus auf den Kommunismus projiziert (SIEGENTHALER 1994, S. 12f.).

Das Motto jener Zeit lässt sich so umschreiben: Identitätssicherung und Bündelung der Werte nach innen im Rückgriff auf die Geistige Landesverteidigung, Abwehrhaltung nach aussen, gegenüber dem für die Schweiz Bedrohlichen (das jetzt im Ostkommunismus gesehen wird). Mental genügte sich ein Grossteil der Schweizer selbst und war bestrebt, nicht zu viele Ausseneinflüsse zuzulassen. Nicht zuletzt deshalb, weil die Schweiz auf die Einwanderung von Arbeitskräften aus dem Ausland angewiesen war, erwies sich dieses Vorhaben natürlich als illusorisch.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> DEGEN (1993, S. 83) spricht mit Blick auf die politischen Verhältnisse vom Anbruch einer eigentlichen „Blütezeit der Integration“. Diese Äusserung ist bezogen auf den Einbezug der Sozialdemokratie in die Bundesregierung und die damit verbundene Konkordanzpolitik.

<sup>19</sup> Durch die Zauberformel werden die drei Grossparteien FDP, SPS, CVP mit je zwei Bundesräten und die SVP mit einem Bundesrat an der Exekutivregierung des Landes beteiligt. Die drei gesellschaftlich relevanten Strömungen des Liberalismus, des Konservatismus und der Sozialdemokratie waren damit samt ihren Milieus in der Regierung vertreten. Es wurde überdies darauf geachtet, dass der romanischsprachige Teil der Schweiz angemessen vertreten war.

<sup>20</sup> Weil aber die Schweiz die zum Aufbau der Arbeitswelt nötigen ausländischen Arbeitskräfte zu einem grossen Teil als nicht-niederlassungsberechtigte Saisoniers beschäftigte, konnten sich die Schweizerinnen und Schweizer „der Illusion hingeben, der massive Rückgriff des Industriestandortes Schweiz auf ausländisches Personal hätte keinen Einfluss auf das gesellschaftliche Zusammenleben und eine aktive

Mit diesen Bemerkungen will ich den Aufriss der fünfziger Jahre beschliessen. Ich hoffe, dass die zentralen Spannungen und Antagonismen, welche die schweizerische Gesellschaft in jenen Jahren bestimmten, sichtbar geworden sind. Zum Schluss ein Zitat des Historikers Jakob TANNER, der die fünfziger Jahre treffend so zusammengefasst hat:

„Leben und Politik waren geprägt durch Konformität und Konsens; in der breiten Öffentlichkeit gab es nur punktuell kontroverse Diskussionen um potentiell brisante Fragen, und eine wirksame politische Opposition war nicht auszumachen. Der soziokulturelle Modernisierungsprozess stand, auch wenn in der Konsumsphäre eine semiotische Deregulierung klassenstrukturierter Zeichensysteme festzustellen war, im Schatten des Ideologiegebirges der Geistigen Landesverteidigung. Ein isolationistischer Nationalmythos ermöglichte es, die Bedrohungsängste der 30er Jahre im Zeichen des Kalten Krieges zu verstetigen, wobei gerade die dem Frontismus zuneigenden Kreise sich unter den neuen Bedingungen mit einem antikommunistischen Feindbild als senkrechte Schweizer zu profilieren versuchten.<sup>21</sup> Die Ideologie der Geistigen Landesverteidigung perpetuierte so den Rückzug des helvetischen Selbstverständnisses in ein kulturelles Fortifikationssystem, legitimierte geistiges Stillesitzen und einen letztlich bequemen Grabenkrieg gegen den bösen Feind aus dem Osten. (...) Das anhaltende Gefühl von ‘Bedrohung und Enge’ ging einher mit einem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel (Industrialisierung, Konsumismus, Verstädterung, ‘Verhäuselung der Landschaft’), welcher die Lebensweise und den Lebensraum der Menschen gründlich umkremelte und die schweizerische Volkswirtschaft stärker denn je in Weltmärkte und in die Struktur der internationalen Arbeitsteilung integrierte. Die Geistige Landesverteidigung erwies sich damit als Ideologie (im kritischen Sinne von Legitimation, Fragmentierung, Verstellung und Verdinglichung).<sup>22</sup> Es kam zu einer doppelbödigen Koexistenz von **American way of life** und Konsumeuphorie auf der einen, Reduitsyndrom und Igelmentalität auf der anderen Seite“ (TANNER 1994, S. 44-45; Hervorhebung im Original).

Natürlich schlagen sich Spannungszustände immer pädagogisch nieder. Je klarer der schweizerischen Bevölkerung die Modernisierungsprozesse vor Augen geführt wurden, desto stärker wurde vorerst der Weg in die Zukunft durch ein Zurück, durch ein *back to the roots*, gekennzeichnet. Erst die mittleren sechziger Jahre bereiten in einem grösseren Stil auf die 1968 erfolgende mentale Eruption vor. Das pädagogische Denken der fünfziger Jahre verhält sich also sozusagen umgekehrt proportional zu den tatsächlichen, lebensweltlichen Entwicklungen. Das gilt es zur Kenntnis zu nehmen. Auf diesem Hintergrund werden nämlich einige von AEBLIS rigiden Positionen nicht unbedingt annehmbarer, aber verstehbarer.

---

Integrationspolitik erübrige sich daher. Auf diese Weise gelang es, das nationale Selbstverständnis, das aus der Geistigen Landesverteidigung der 30er Jahre hervorgegangen war, in die Zeit des Kalten Krieges hinüberzuretten“ (TANNER 1994, S. 27).

<sup>21</sup> vgl. VON SALIS 1969 (Fussnote im Original).

<sup>22</sup> vgl. THOMPSON 1988 (Fussnote im Original).

### **B3) Zentrale pädagogische Themen der Schweizer Lehrerschaft in den fünfziger Jahren**

Neben der soeben angeklungenen *generellen* Mentalität der Schweizer Bevölkerung der fünfziger Jahre soll nun die *pädagogische* Mentalität der damaligen Zeit erfasst werden. Dabei beschränke ich mich auf denjenigen Teil der Bevölkerung, der das nähere Diskurssystem, in welchem sich AEBLI bewegt hat, ausmachte: die Lehrerschaft. Die beiden bekanntesten und verbreitetsten Lehrerzeitschriften der Schweiz, die neutrale SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG (SLZ) und die vom katholischen Lehrerverein herausgegebene, damals weltanschaulich ans katholische Milieu gebundene SCHWEIZER SCHULE dienten mir als Quelle. Sie habe ich auf die bei AEBLI angeklungenen pädagogischen Themen hin analysiert.

Um es vorwegzunehmen:

- Die Analyse bestätigte voll und ganz die These der oben zitierten Historiker: Das pädagogische Denken ist weitgehend auf den Rückzug zu den Positionen der Geistigen Landesverteidigung konzentriert. Die Modernisierung der realen Arbeits- und Lebensverhältnisse bewirkt in der Wahrnehmung pädagogischer Realitäten eine ausgeprägte Defizit- und Zerfallssemantik (die Familie zerfällt, die Autorität nimmt ab, das Erziehungsverhalten der Eltern ist schlecht, die Kinder verwahrlosen), auf der Seite der anzustrebenden Verhaltensweisen eine Fortifikation des Traditionellen (die Mutter gehört ins Haus zur Kinderbetreuung, es gilt die traditionellen Werte zu pflegen und zu übermitteln, Gehorsam ist strikt einzufordern usw.).
- Das zweite Ergebnis der Analyse besteht darin, dass AEBLI mit seinen Äusserungen im konservativen Strom seiner Zeit mitschwimmt. Seine Äusserungen sind keineswegs singulär, er befindet sich in prominenter Gesellschaft. Allerdings unternimmt er auch keinerlei Versuche der Aufweichung oder Differenzierung der konservativen Positionen der damaligen Zeit. Im Strom der pädagogischen Mentalitäten schwimmt er mit der Masse mit, und zwar eher rechts als links der Mitte.

Aber nun zu den detaillierten Analyseergebnissen. Ich habe sie thematisch geordnet und biete sie innerhalb der Themen so dar, dass immer zuerst die Autoren und Kolumnisten der SCHWEIZER SCHULE und danach diejenigen der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG aufgeführt werden. Die Autoren der SCHWEIZER SCHULE vertreten, weil ans damalige

katholisch-konservative Milieu gebunden, in der Regel konservativere Positionen als jene der Lehrerzeitung.<sup>23</sup>

### **Thema 1: Die Heimat Schweiz als Hort der Moral. Oder: Mittels der Orientierung an der bewährten Vergangenheit in die Zukunft und die daraus folgende Pädagogisierung der Gesinnungsbildung**

Autorität, Werte, Gesinnungsbildung, ländlich-bäuerlich-handwerkliches Milieu und Familie als Hort positiver Werte - von diesen Themen sind AEBLIS pädagogische Betrachtungen der fünfziger und teilweise der sechziger Jahre besetzt (vgl. v.a. Kap. 4.1.). Wie bereits erwähnt, ist AEBLI bei der Behandlung dieser Themenkreise nicht allein. Das zeigt die Durchsicht der beiden oben erwähnten Lehrermagazine sehr schnell.

#### **SCHWEIZER SCHULE**

Der SCHWEIZER SCHULE war die Gesinnungsbildung sowohl der Lehrkräfte wie der Schülerinnen und Schüler in jener Zeit immer etwelchen publizistischen Aufwand wert. Dazu einige Beispiele:

Von der These ausgehend, dass Deutschunterricht als Gesinnungsfach<sup>24</sup> wesentlich an der Charakterbildung der Schülerinnen und Schüler beteiligt sei, amalgamierte etwa die Menzinger Ordensschwester Gabrielis HORAT 1951 die Stichworte Heimat, Familie, soziale Erziehung und Wahrheitserziehung zu einer Synthese, in der *die Heimat* die grosse Klammer allen pädagogischen Bemühens und menschlichen Erlebens darstellt.<sup>25</sup> Die Ausrichtung des ganzen Unterrichts, insbesondere des Deutschunterrichts, auf das *Heimatprinzip* hin soll den zukünftigen Frauen (HORAT unterrichtete an einer Schule für Mädchen) Kraft und gesundes Selbstbewusstsein spenden „und sie bewahren vor dem Suchen nach falschen Werten in schaler Vergnügungssucht, vor Leere und Hohlheit. Die Frau als Hüterin von Heim und Leben bedarf einer warmen Verbundenheit mit ihrer Umwelt“ (HORAT 1951, S. 590). In der Schule sollen sich die Kinder mit ihrer konkreten Umgebung, ihrem Dorf oder ihrer Stadt, befassen und so an die *schweizerische*

---

<sup>23</sup> Das wird vor allem dann sichtbar, wenn man die Texte im Originalwortlaut liest. Ich werde deshalb in Fussnoten oft Originalpassagen zitieren.

<sup>24</sup> HORAT 1951, S. 590.

<sup>25</sup> Heimatliebe „schenkt dem Kinde das Bewusstsein der Geborgenheit und ein gesundes Selbstbewusstsein. Heimatliebe ist Grundlage kraftvoller Persönlichkeit, ist ein stilles Licht über dem Jagen und Treiben des Alltags“ (HORAT 1951, S. 590). Das Gefühl der Heimat erfährt das Kind in erster Linie in der Familie, die durch nichts zu ersetzen ist. Die Schule alsdann „führt das Kind vom ersten Tage an aus der Familienheimat hinein in die Gemeinschaft der Klasse und immer weiter in die Dorf- und Landesheimat“ (ebd.).

Erlebniswirklichkeit hingeführt werden. Das verstehen die damaligen Pädagogen unter der konkreten Verwirklichung des Heimatprinzips.<sup>26</sup> Nach HORAT wird damit ein Stück sozialer Erziehung verwirklicht, aber auch ein Stück Erziehung zur Wahrheit geleistet, weil die Schülerinnen an Realitäten herangeführt werden, zu denen sie stehen müssen (ebd., S. 591).<sup>27</sup> Ein solcher Unterricht ist durch starke Gemütswerte erfüllt (ebd. S. 592). Damit ein Lehrer nach dem Heimatprinzip unterrichten kann, muss er - wir bemerken die Parallele zu AEBLI - mit Natur und Kultur seiner Heimat „warm verbunden“ sein. Er „sollte eigentlich alles kennen, alles können, alles verstehen. Dann wird sein ganzer Deutschunterricht durchpulst von Heimatliebe“ (HORAT 1951, S. 629). In einem am Heimatprinzip ausgerichteten Deutschunterricht spielen natürlich die Heimatdichter eine entscheidende Rolle. HORAT verweist auf Gottfried KELLER, Heinrich FEDERER und Jeremias GOTTHELF. (Mit GOTTHELF und KELLER sind damit zwei Autoren erwähnt, auf welche ebenfalls AEBLI [1982a, S. 110] mit Hochachtung verweist.) HORATS Propagierung des Heimatprinzip stammt vom Beginn der fünfziger Jahre. Aber auch am Ende der Fünfziger wurde noch dafür geworben (vgl. KUNZ 1959, S. 163)<sup>28</sup>.

Hintergrund der pädagogischen Propaganda für die Heimatverwurzelung ist die Wahrnehmung des Nachlassens der Heimatverbundenheit nach dem Krieg. Als Indiz dafür galten den Beobachtern aus dem Lehrerstand beispielsweise die Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfung des Jahres 1949. Sie brachten an den Tag, dass nur annähernd die Hälfte der befragten jungen Männer das Geburtsjahr der Eidgenossenschaft kannte (SCHALLER 1950, S. 523). Viele Schulleute stuften dieses Ergebnis als „alarmierend“ ein (ebd., S. 524).<sup>29</sup>

Im Verlauf der fünfziger Jahre tritt die Heimatbetonung aber doch allmählich in den Hintergrund und wird im katholischen Milieu durch den Begriff der Gemeinschaft

---

<sup>26</sup> Mit dem Heimatprinzip ist ein „Ausgehen von der Heimat in den verschiedenen Fächern, in der Art, dass die Heimat anschauliche Grundlage bietet“ gemeint (HORAT 1951, S. 590).

<sup>27</sup> „Das geistige Besitzrecht an den Werten der Familie, sowie an jenen der engern und weitem Heimat ist uns notwendig. Besonders für das Mädchen der Pubertätszeit, das von der Natur aus den Geleisen geworfen wird, das haltlos umhertastet, bildet die Beschäftigung mit der Realität der Umwelt solide Geborgenheit“ (HORAT 1951, S. 591).

<sup>28</sup> Er fordert für die Lehrerbildung eine ganzheitliche, harmonische Menschenbildung, *das Heimatprinzip* im Sinne der volkseigenen Bildung und eine Charakterbildung im Sinne der ethisch-moralischen Erziehung (a.a.O.).

<sup>29</sup> Auch noch 1952, also drei Jahre später, war das Fach „Geschichte“ das „Sorgenkind der Rekrutenprüfung“ (BÜRKI 1953, S. 980), allerdings wird das niedrige Geschichtsbewusstsein der jungen Schweizer jetzt toleranter bewertet.

ersetzt.<sup>30</sup> Er wird jetzt mit gleicher Emphase wie zuvor das Heimatprinzip beschworen (KUNZ 1959, S. 166f.)<sup>31</sup>.

Die Betonung der Heimat markiert zweierlei: die Selbstvergewisserung einer eigenständig schweizerischen Identität (in Abgrenzung zum Ausland) und die Selbstvergegenwärtigung der eigenen Stärken. Wenn man HORATS Einsatz für den Heimatunterricht liest, ist man vielleicht aus heutiger Sicht ein wenig erstaunt, begreift den betriebenen Kräfteaufwand und vor allem die Emphase nicht. Besser verständlich wird das Phänomen, wenn wir uns einer in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG abgedruckten Rede des bekannten Historikers Jean Rodolphe VON SALIS zuwenden. Dadurch wird der grössere Zusammenhang, in welchen das Konzept der Heimatbetonung eingefügt ist, und ihre Verbindung zur Geistigen Landesverteidigung sichtbar.

### SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

1954 war in der SLZ unter dem Titel „Zur kulturellen Lage der Schweiz“ ein Aufruf zu mehr Selbsttätigkeit auf kulturellem Gebiet zu lesen (mitgemeint war das eigenständig-schweizerische Verfassen von Lehrmitteln). Zur Begründung wurde zurückgegriffen auf die radiophone Silvesterrede von Prof. J. R. VON SALIS aus dem Jahre 1953. VON SALIS ging in seiner Rede von der Feststellung aus, dass zur Zeit des Terrors des Faschismus und des Nationalsozialismus in den Nachbarländern die Schweiz eine Art Monopol der politischen und der Gedankenfreiheit in Mitteleuropa gehabt habe. Dieses Monopol existiere jetzt nicht mehr:

„Wir müssen wieder kämpfen für die Berechtigung unserer Eigenart und für die Anerkennung unserer Leistungen - vom Forschungslaboratorium bis zum Zeitungskiosk, vom Buch bis zum Film“, rief VON SALIS seinen Mitbürgerinnen und Mitbürgern via Radio zu, um etwas später zu präzisieren: „Das, was man in der Kriegszeit - und schon vorher, als wir der Nazipropaganda wehren mussten - ‘geistige Landesverteidigung’ nannte, ist zweifellos nicht überflüssig geworden“ (VON SALIS 1954, S. 43-44).

Die Konkretisierung dieser neuen Art der Geistigen Landesverteidigung darf nach VON SALIS allerdings nicht in einem ängstlichen kulturellen Protektionismus bestehen. Die schweizerische Bevölkerung muss in seinen Augen vielmehr „in echtem Wettstreit mit dem Ausland dafür sorgen, dass die eigene Leistung nicht hinter der fremden Leistung zurücksteht“ (ebd., S. 44).

---

<sup>30</sup> Die Ausstrahlung moralischer Kraft wird jetzt von der Grossinstitution „Nation Schweiz“ zurückgenommen in kleine, moralisch integre Zellen (Gemeinschaften).

<sup>31</sup> Hier bezogen auf die Lehrerausbildung am Seminar im Sinne der Lebensgemeinschaft gleichgesinnter Lehrer und Schüler.

Bereits einige Jahre früher findet sich ein schöner Beleg für die These von der Fortführung der Geistigen Landesverteidigung in Form eines in der SLZ publizierten, ursprünglich für das Schulkapitel des Bezirkes Zürich vom 10. März 1951 verfassten Vortrages des Historikers G. EGLI aus Winterthur. Die ersten Sätze seiner Abhandlung belegen eindrücklich, dass die Schweiz auch nach dem Krieg die Bestrebungen der Geistigen Landesverteidigung fortführt, wird sie doch als moralisches Widerstandszentrum bezeichnet.<sup>32</sup> Bedroht ist sie nach EGLI jetzt vom Kommunismus. Dieser wird als Gigant des Chaos<sup>33</sup> dargestellt, dem es eine Gegenwelt entgegenzustellen gilt. Diese Gegenwelt hat auf der Bildung aufzubauen und sich aus religiösen Quellen zu speisen.<sup>34</sup> In bildungsmässiger Hinsicht erwächst aus diesem Zugang die Notwendigkeit einer Elitebildung.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> „Die Schweiz ist ein Ordnungskreis von seltenem Beharrungswillen. In ihrer politischen Gestaltungskraft sammelt sich der Geist des Abendlandes zu einem moralischen Widerstandszentrum von unerschütterlicher und unzerstörbarer Energie - seit Jahrhunderten schon“ (EGLI 1951, S. 409).

<sup>33</sup> „An dieser Welt der totalen Anarchie zerbricht die Ordnung der abendländischen Menschlichkeit; im grellen Propagandalärm ihrer Klassenwahrheit, der Gewalt, erstickt die Melodie des Schönen, Wahren und Guten - wenn es uns nicht gelingt, den Giganten des Chaos ein neues Schöpfungswunder entgegenzustellen“ (EGLI 1951, S. 419). Rettung gebiert nur die Erziehung und Bildung: „Es ist unsere Aufgabe in einer entmenslichten Zeit, die Jugend unseres Volkes noch einmal zur abendländischen Humanität zu erziehen, sie durch Vermittlung des tiefsten Gehaltes unserer nationalen Tradition zum angeborenen Adel des Menschen zurückzuführen. Das Charakteristikum der schweizerischen Kultur ist der Wille zur Erziehung der Massen. Den dumpfen Herdentrieb zur Klarheit des Bewusstseins zu läutern, der Unbeschwertheit von der Last des Denkens, die den Fluch unseres Zeitalters bedeutet, eine fast überbetonte Kraft und Schärfe des eigenständigen und lauterer Urteils entgegenzusetzen, das sei uns Sinn und Mitte all unserer Bildungsarbeit!“ (ebd.).

<sup>34</sup> „Wir haben die Jugend, die uns anvertraut ist, zu lösen aus der Unzulänglichkeit des Nur-Kreatürlichen; wir haben sie sachte hinauszuweisen aus der Gebrechlichkeit des Irdischen in jene Welt des Geistes, wo aller Zwang sich bricht, wo alles Reinheit wird, Gnade und Neugeburt. Wir haben aus dieser Freiheit mitzuformen, was unser Erdteil in Jahrhunderten gesucht und was sich bei uns - und nur bei uns! - zum hohen Sinnbild geschlossen hat: den christlichen Staat des Friedens und des Rechtes, der ein Wachstum des Menschen und seiner irdischen Ordnung allein im Gleichklang mit dem kosmischen Gesetze anerkennt“ (EGLI 1951, S. 420).

<sup>35</sup> „Und wenn uns dann das Schönste begegnet, das uns im Leben beschieden sein kann: dass aus der Mitte unserer Jugend eine neue Elite aufwächst, eine Auslese der wahren Menschen, die ihren Beruf im Zeichen der Berufung sehen, dann wollen wir es sie wissen lassen: dass das Talent den Adel der Leistung nur dort verleiht, wo einer bereit ist, seine grössere Zuständigkeit als höhern Auftrag zu sehen“ (EGLI 1951, S. 420). Die Verbindung von Elite und Dienstbarkeit, wie sie schon in der Rede von Bundesrat PILET-GOLAZ zum Ausdruck gekommen ist, war damals üblich. STETTbacher zitiert in einem Artikel in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG zum Thema „Elite?“ den damaligen Rektor der Universität Genf, Antony BABEL, mit folgenden Worten: „Elite umfasst jene Menschen, die sich über sich selbst erheben, die ein klares Wissen von ihren Pflichten gegenüber der Gemeinschaft haben, die zu dienen wissen und zu dienen wünschen“ (STETTbacher 1953, S. 1003). Elite wurde als *moralische* Elite verstanden, als *Elite des Geistes und des Charakters*. So verstanden gehörte sie etwa für den Rechtsgelehrten Werner KÄGI zu den „objektiven Grundbedingungen“ der Demokratie (KÄGI 1958, S. 34): „‘Gleichheit’ bedeutet Gleichheit der Personenwürde; das ist ein unantastbarer Eckpfeiler der ‘freien Gemeinschaft’. Gleichheit aber darf nicht bedeuten: Gleichheit der Funktion. Auch die Demokratie bedarf der **Elite** - nicht einer Elite des Besitzes, der Geburt, der überlieferten Privilegien, wohl aber einer Elite des Charakters, der Fähigkeit, der Leistung, des Dienstes, der Zivilcourage. Wo der Sinn für solche Elite in einem Volk verlorengeht, wird nicht der Boden für die Demokratie, sondern für die Demagogie bereitet“ (ebd., S. 34).



In derartigen Äusserungen prominenter Schweizer - mindestens VON SALIS war einer - wird sichtbar, dass die Geistige Landesverteidigung mit der Absicht der Fortifikation des Bildes der eigenen moralischen Integrität nach dem Weltkrieg weiterhin mit einem emotional starken Bedrohungsbild arbeitet; nur der Gegner - manche sprachen durchaus vom „Feind“ - wurde ausgewechselt: an die Stelle Nazideutschlands trat die Sowjetunion<sup>36</sup>. Dieser äussere, wenn auch ferne Feind liess kein Erlahmen der Erziehungskräfte nach innen zu. Für die damit verbundene gesinnungsbildende Aufgabe versuchte die Öffentlichkeit die Lehrerschaft zu motivieren.

### **Thema 2: Das Vergangene zerfällt - die Zukunft macht Angst: Konjunktur für Werteerziehung**

#### **SCHWEIZER SCHULE**

Vom oben Dargestellten her gedacht, kann es nicht erstaunen, dass in den fünfziger Jahren mit Nachdruck die Werteerziehung als Aufgabe der Schule propagiert wurde. Aber neben dem Einfluss des nach wie vor aktiven Nationalmythos der Geistigen Landesverteidigung ist der Einsatz für hergebrachte Werte auch auf etwas Zweites zurückzuführen: auf die den Alltag zunehmend bestimmenden Modernisierungsprozesse. Die moderne Lebenswelt löste die Menschen teilweise aus den traditionellen Bindungen und Verbindlichkeiten. Das bewirkte, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen, Lehrer, Eltern, politische Behörden usw. mit neuen Problemen konfrontiert waren. Der sich sachte, aber doch offensichtlich abzeichnende Teilrückzug der Eltern aus der Ganztagesbetreuung der Kinder wurde als Zerfall der elterlichen Erziehung<sup>37</sup> wahrgenommen. Das motivierte die

---

Es ist wahrscheinlich typisch für die Zeit der fünfziger Jahre (und für das Selbstbewusstsein der Zürcher), dass am Schluss der Jubiläumsausstellung „Hundertfünfundzwanzig Jahre Lehrerbildung in Küsnacht“ im Pestalozzianum Zürich neben einer zeichnerischen Gemeinschaftsarbeit aus einer vierten Klasse der Satz platziert wurde: „Der Beruf des Erziehers soll den Fähigsten vorbehalten bleiben“ (VOGT 1957, S. 1331). Hält man sich vor Augen, dass das Küsnachter Seminar in diesem Geist geführt wurde, wird AEBLIS Vorliebe für den Elitegedanken durchaus erklärbar.

<sup>36</sup> „Die Sowjetunion ist ein totalitärer Machtstaat, der radikale Gegensatz zum Rechtsstaat: im Kreml sitzen die vollkommensten Techniker der Macht, des Staatsstreichs, der Revolution der bisherigen Geschichte der Menschheit“, rief der Rechtsgelehrte Werner KÄGI am 4. Juni 1951 den an der Schulsynode des Kantons Zürich teilnehmenden Lehrkräften zu (KÄGI 1952, S. 1). Aus der Absicht der kalten Krieger, die rechtsstaatlichen Demokratien des Westens zu zerstören, ergibt sich für KÄGI die Aufgabe, die Rechtsstaatlichkeit zu bewahren. In diese Aufgabe sieht er auch die Lehrer eingebunden.

<sup>37</sup> Die Erziehungsfachleute haben sich an der Tatsache, dass beide Elternteile verstärkt berufstätig wurden, gestört. So äusserte sich der Lichtensteiger Lehrer Paul SCHÖBI etwa dahingehend, man müsse den Eltern wieder ihre Pflichten gegenüber den Kindern in Erinnerung rufen: „Es ist wohl angenehm, wenn Vater **und** Mutter einem Verdienst nachgehen können. Wo aber der Verdienst des Vaters genügt, sollte die Mutter unbedingt wieder Mutter und Erzieherin daheim sein. Was nützt es der Familie, wenn Vater und Mutter eine Zeitlang wirklich schön verdienen, die gleichzeitig vernachlässigten Kinder später aber - weil ungeraten - das

Lehrkräfte dazu, ihre Schülerinnen und Schüler verstärkt auf bestimmte Werte hin zu beeinflussen. Denn: Wenn elterliche Erziehungsbemühungen nicht mehr zielsicher sind, verwahrlosen die Kinder, und diese Verwahrlosung muss durch schulische Erziehungsmassnahmen kompensatorisch aufgefangen werden.<sup>38</sup> So lautete die pädagogische Denkfigur.

Es entspricht der Logik dieses Denkens, dass die Kinder im Vergleich zu früheren Generationen als besonders wertdefizitär angesehen wurden: Es mangle ihnen in ihrer Arbeitshaltung an Durchhaltewillen<sup>39</sup>, an Konzentrationsfähigkeit, an Selbstlosigkeit (STÄGER 1960, S. 472, ein Umfrageergebnis unter Lehrkräften präsentierend und kommentierend).<sup>40</sup> Zurückgeführt wurde diese Entwicklung wie gesagt auf den Rückzug der älteren Generation aus der Erziehungsaufgabe.<sup>41</sup>

Für die Rettung bzw. Wiederbelebung der Werte wurde der Weg zurück in die Vergangenheit postuliert. Im katholischen Milieu hiess das: der Weg zurück zu Gott, zur Verankerung des Persönlichkeitskerns im Absoluten, woraus dann eine neue Einheit erwachsen könne (KUNZ 1959, S. 163f.). Mit Verve wurde gegen die sogenannten „Irrlehren“ des Individualismus, Naturalismus, Materialismus und Rationalismus gekämpft (GÜGLER 1954, S. 276).<sup>42</sup>

Betrachten wir nun die Werte als solche, die in jener Zeit hochgehalten bzw. als zerfallend angesehen wurden:

*Wahrheit, Liebe, Gehorsam, Reinheit und Frömmigkeit* (BÜRKLI 1950, S. 278) bildet einen solchen Wertekorpus. Den ersten drei sind wir im Schrifttum AEBLIS schon begegnet, die letzten beiden sind unfraglich typisch katholisch.

---

rasch verdiente Geld noch rascher wieder verdummen?“ (SCHÖBI 1954, S. 60; Hervorhebung im Original). Ein anderer Lehrer meinte: „Eine frühere Zeit hatte es vielleicht nicht nötig, so sehr um die Kinder zu werben, weil die Elternerziehung noch zielsicher genug war, um eine gediegene Erziehung zu gewährleisten“ (HASEL 1959, S. 173).

<sup>38</sup> „Wir können aber unseren Einfluss auf die Kinder verstärken, und dies kann ich am besten dadurch, dass ich Sorge, auf alle Fälle die Schüler auf meine Seite zu bekommen“ (HASEL 1959, S. 173).

<sup>39</sup> „Dieser Mangel an Zähigkeit sowie ihre sogenannte Grosszügigkeit, die oft einen bedenklichen Mangel an Treue im Kleinen zeitigt, erschwere oder verhindere ein qualitatives und erfolgreiches Arbeiten“ (STÄGER 1960, S. 472; er paraphrasiert hier ein Umfrageergebnis).

<sup>40</sup> Aber nicht nur die Lehrer, auch die Politiker nahmen die Jugend als defizitär wahr. So stellte etwa der Bundesrat im Geschäftsbericht 1957 eine zunehmende Verweichlichung der Jugend fest (vgl. SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 102 [1957], S. 738).

<sup>41</sup> „Schon am Ende des ersten Weltkrieges begann sich die ältere Generation ihrer Verantwortung zu entziehen und suchte, die Gestaltung der kommenden Zeit der Jugend aufzubürden. Dies geschah mit den unbesonnenen Worten: ‘Euch gehört die Zukunft’. Das war ein trauriges Eingeständnis der eigenen Unfähigkeit, die Nachkriegswelt zu gestalten. Damit setzte eine Überwertung der Jugend ein und ein Werben um sie... (...) Jugend will erzogen und nicht umworben werden. Und es zeigt sich ja am kläglichen Versagen der so verzogenen Generation, dass schon im Ansatz der Erziehung ein Fehler liegt“ (MARINOFF 1951, S. 217; Hervorhebung im Original).

<sup>42</sup> Die christliche Erziehung wurde als letztes Bollwerk gegen die indifferenten und materialistischen Strömungen der Zeit bezeichnet (DR. E.W. [unbekanntes Pseudonym] 1957, S. 94).

Natürlich spielte auch die *Ordnung* eine grosse Rolle. Ein Schulzimmer, welches sich bei Inspektionsbesuchen nicht schön aufgeräumt präsentierte, vermochte durchaus den Missmut der Inspizienten zu erregen (GROSS 1958, S. 420).

Auch *Höflichkeit und Ritterlichkeit* galten als förderungsbedürftige Werte und wurden mittels moralischer Geschichten zu vermitteln versucht (vgl. SCHMID 1956). Ein Jugendbuch wurde als umso wertvoller eingestuft, je mehr pädagogische Wertarten es zu vermitteln suchte (PETERHANS 1950, S. 283)<sup>43</sup>; keinesfalls hatte es die (traditionellen) Werte zu beeinträchtigen, sonst galt es als problematisch.

Auch das *staatsbürgerliche Denken* wurde als erzieherischer Wert propagiert (SCHÄTZLE 1951b).<sup>44</sup>

Von den Werten zurück zur Erziehung: Hervorgehoben wurde, dass es ohne Zucht und Zwang kaum dazu kommen werde, dass der Arbeitswille der Kinder gestärkt werden könne.<sup>45</sup> Gefährdet sei in wertmässiger Hinsicht vor allem die städtische Jugend, da ihr die Grundlagen zur Betätigung des Spieltriebes fehle (KOCHER 1960, S. 478). Ältere, in der Stadt lebende Jugendliche wurden ganz besonders als sexuell gefährdet betrachtet (HEIM 1956, S. 33ff.).<sup>46</sup> Um die Schüler auf die Werte wieder besser einzustellen, wurde ein schulisch zu verwendendes Programm entworfen, das mittels Wochenmottos den Kindern

---

<sup>43</sup> Er zählt folgende Wertarten auf: religiöse, sittliche, theoretische, ästhetische (a.a.O., S. 283).

<sup>44</sup> „Es bedarf einer **unermüdlichen und möglichst vielseitigen Erziehung zum gesunden staatsbürgerlichen Denken, zur bereitwilligen und positiven Mitarbeit in der staatlichen Gemeinschaft und vor allem auch zu einem wegleitenden politischen Gerechtigkeitssinn**. Nur dann wird der unvoreingenommene Staatsbürger auf die Belange der sprachlichen, konfessionellen, politischen oder andern Minderheiten gebührend Rücksicht nehmen“ (SCHÄTZLE 1951b, S. 219; Hervorhebungen im Original).

<sup>45</sup> „Man will Willensschulung betreiben und versteht nicht, dass die Erziehung zum Arbeitswillen durch eine Gesamtstärkung der Seele, durch die Befreiung sinnlicher Gebundenheit, durch Sammlung der Seele in erhabenen Idealen erreicht wird. Ohne Zucht und Zwang wird es nicht gehen“ (KOCHER 1960, S. 478).

<sup>46</sup> Der sexuellen Gefährdung entgegenzuwirken schien den katholisch-konservativen Kreisen dringlich zu sein. HEIM gab zuhanden der Sekundarlehrer genau an, wie das zu geschehen hatte: „Wichtig ist ... zu wissen, welches die **Merkmale** sind, an denen eine auf Abwegen befindliche Klasse erkannt werden kann. Aus eigener trüber Erfahrung weiss ich darüber folgendes zu berichten: Die Klasse wird fahrig, die Augen weichen dem Blick des Lehrers aus; sobald einer der oben genannten Ausdrücke (Liebe, Stillen, Busen, Kuss; M.F.) fällt, schauen sich die ‘Eingeweihten’ vielsagend an; die Leistungen lassen fühlbar nach, viele Schüler sind oft auffällig bleich; man sieht sie an den Strassenecken herumstehen und auf ‘ihr’ Mädchen warten; die Schrift wird unregelmässig; sie bieten manchmal auch Bilder herum, die mangelhaft bekleidete Frauen darstellen; die Buben beginnen Jazzmelodien zu singen oder zu pfeifen usw. Alle diese Symptome sind Warnsignale für den Lehrer. Jetzt heisst es, die Augen offen behalten und geschickt einwirken. Unauffällige Schulsackstichproben (um die Ordnung zu kontrollieren!), Behändigen heimlich herumgebotener Zettel führen oft auf die richtige Spur. - Gute Erfahrungen habe ich auch mit dem Befragen sauberer Schüler gemacht. Bevor man beginnt, gilt es aber, diesen Schülern das verwerfliche Tun ihrer Kameraden vor Augen zu halten. Sie müssen das Gefühl haben, sie helfen dem Lehrer in einer hochwichtigen Angelegenheit zum Wohle ihrer gefährdeten Kameraden. Auf keinen Fall dürfen sie den Eindruck bekommen, sie würden als Angeber missbraucht. Die Befragung hat diskret zu erfolgen, damit diese wertvollen Helfer nicht unter der Rachsucht ihrer moralisch angeschlagenen Kameraden zu leiden haben. Ist dann der Lehrer auf solche Art ins Bild gesetzt worden, wird er an die **Beeinflussung der Gefährdeten** gehen müssen“ (HEIM 1956, S. 34-35; Hervorhebungen im Original).

die bedeutsamen Werte vor Augen führen und sie positiv beeinflussen sollte (KNECHT 1953a,b).<sup>47</sup>

Werteerziehung war bekanntlich noch nie einfach und bedurfte schon damals der besonderen Motivation. Dazu wurde der Lehrerberuf als besonderer Dienst hervorgehoben - wir kennen diese Denkfigur bereits von AEBLI (und PILET-GOLAZ) her. Im Zusammenhang mit der wertübermittelnden Aufgabe des Lehrers<sup>48</sup> bezeichnete BETSCHART 1959 in der SCHWEIZER SCHULE den Lehrerberuf als „Opferberuf“.<sup>49</sup>

### SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Assoziiert man mit dem Auftrag zur Werteübermittlung vor allem das Konzept des Erziehens, dann befand sich auch die SLZ auf demselben Pfad wie die Exponenten der SCHWEIZER SCHULE. Anlässlich des Jubiläums zum hundertjährigen Bestehen des Schweizerischen Lehrervereins hielt Professor J.R. SCHMID am 29. schweizerischen Lehrertag eine beachtete und in der SLZ publizierte Ansprache. Er äusserte Gedanken zum Berufsethos des Lehrers und beschwor eine *Rückkehr zum Lehren*, das er als Konvergenz von Erziehen und Bilden verstand.<sup>50</sup> Deutlicher noch als SCHMID betonte an der Abschlussfeier des Kantonalen Lehrerseminars Basel der Direktor der Schweizerischen Reederei AG, Nicolas JAQUET, den erzieherischen Auftrag der Lehrer: Das Ziel jeder Erziehung sei es, den Menschen zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft zu machen. Weil der Einfluss des Elternhauses stetig abgenommen habe, müsse die Schule die Lücke

---

<sup>47</sup> Die Wochenmottos samt dazugehörigen didaktischen Arrangements waren den Werten Ordnung, Genauigkeit, Ruhe, Anstand, Bescheidenheit, Arbeitsfreudigkeit, Freundlichkeit, Pünktlichkeit, Friedfertigkeit gewidmet (KNECHT 1953a); ferner den Werten Gehorsam („Gehorsam ist uns ein Gebot, das uns der liebe Gott gab.“ [...] „Warum Gehorsam? Gott ist der Herr des Himmels und der Erde; Eltern und Vorgesetzte sind seine Stellvertreter“ [KNECHT 1953b, S. 397/398]), Fleiss, Elternverehrung (ebd.); Hartnäckigkeit, Wahrhaftigkeit, Beispielhaftigkeit, Zufriedenheit (KNECHT 1954).

<sup>48</sup> „Der Lehrer bringt dem Kind eben nicht nur den Lehrstoff bei, er zeigt ihm aus seiner Weltanschauung heraus die Dinge sehen (sic!). Gewiss, Mathematik und Stenographie kann man neutral dozieren, aber niemals Geschichte, Muttersprache, auch nicht die Lebenskunde. Der Inhalt zwingt zur Stellungnahme. Und der Schüler nimmt diese weitgehend in sich auf. Diese ‘Welt-An-Schauung’ prägt bewusst oder unbewusst den jungen Menschen auf lange Zeit. (...) Mit anderen Worten: die christliche oder die marxistische oder die freigeistige Weltanschauung prägt in der Schule die künftige Geisteshaltung der Jugend“ (BETSCHART 1959, S. 41-42).

<sup>49</sup> Der Lehrerberuf ist letztlich „ein Opferberuf, ein sehr verantwortungsvoller Beruf. Er zehrt wie kaum ein anderer am Leben. Er reibt rascher auf als das Büro, die Wechselstube, die Technik“ (BETSCHART 1959, S. 42).

<sup>50</sup> „So muss also zum Zentrum unseres Berufsethos wieder der Glaube an das Lehren werden, an den kulturellen Wert echten Lehrens. Und wir müssen wieder vermehrt daran glauben, dass wir Erzieher sind, weil wir Lehrer sind, wir müssen wieder vermehrt auch an die erziehende Kraft rechten Lehrens glauben. Wir müssen den Glauben an die menschenformende Kraft echter Bildung wieder mehr finden, den andere Zeiten stärker hatten als wir, vor allem die Antike und der Humanismus. Dies soll keine Herabminderung unserer Erzieheraufgabe sein - im Gegenteil! Denn wir müssen, wenn wir nach unserer erzieherischen Wirkung fragen, vor allem einmal wieder deutlicher daran denken, dass wir stets erziehen, auch als Unterrichtende, vermeintlich nur Unterrichtende“ (SCHMID 1949, S. 571).

schliessen (JAQUET 1949, S. 729). Vor aller Sachkunde sei deshalb die Kunst des Erziehens vom Lehrer zu fordern (ebd.).<sup>51</sup>

Insgesamt sind die in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG aufscheinenden pädagogischen Zielwerte mit denen der SCHWEIZER SCHULE deckungsgleich. Sie materialisieren sich in Werten wie dem Beachten sorgfältiger Schriften, ordentlicher Hefte, fleissiger Lehrerkorrekturen, guter Disziplin, ernsthafter, sachlicher und ehrlicher Arbeit der Lehrkraft und der Pflege eines sauberen, unverkrampften und achtungsvollen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern (SLZ 96 [1951], S. 934)<sup>52</sup>.

Die zunehmende Segregierung der Welt in verschiedene Arbeits-, Lebens- und Erlebnisbereiche liess die Pädagogen zudem die Pflege der Ehrfurcht und des Verantwortungsbewusstseins betonen (so etwa BUOL 1959, S. 11). Ein anonym bleibender Schulinspektor konkretisierte die Beachtung dieser Werte so:

Ein guter Lehrer und Erzieher ist jener, welcher „die Kinder zu Ordnung und Reinlichkeit erzieht, stets Sorge zum Material tragen lässt, guten Schriften und Darstellungen auf den Tafeln und in den Heften Gewicht beimisst, die Arbeiten der Schüler regelmässig und sorgfältig korrigiert“ (SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 105 [1960], S. 527).

Aus all diesen Darlegungen wird ersichtlich: Mit der Betonung des Erziehungsauftrages neben dem Bildungsauftrag (vgl. Kap. 4.1.) ist AEBLI in jener Zeit beileibe nicht allein gewesen.

Wenden wir uns noch der Thematisierung der Familiensituation durch die SLZ zu. Das Bewahren der Familienidee ist nach dem Zweiten Weltkrieg im Bewusstsein der Gesinnungspropagandisten als zentrale Aufgabe verankert. Die SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG widmet der Familie den ersten Artikel des Jahres 1949, und zwar als flammendes Plädoyer für die „ordentliche“ Familie.<sup>53</sup> Der schleichende Familienzerfall wird als Ursache des grassierenden Staatszerfalls bezeichnet (THÜRER 1949, S. 2), die angeblich desaströse Wirkung einer fehlenden Familienerziehung mittels drastischer

---

<sup>51</sup> „Der Lehrer ist in erster Linie Erzieher und wenn sich manchmal eine gewisse Entwicklung abzeichnet, den Lehrer zum Dozenten am Kinde zu machen, so ist dies ein Irrweg.“ Erzieherisch wirken muss der Lehrer vor allem mit seinem Beispiel (JAQUET 1949, S. 730). Der Vorbildwirkung der Lehrkräfte in erzieherischer Hinsicht widmete die SLZ im selben Jahr einen längeren Artikel (MÜLLER 1949).

<sup>52</sup> Es handelt sich um einen Artikel mit dem Titel „Lob des gesunden Menschenverstandes“. Er behandelt die Frage, was Schulpfleger (in der Schweiz: lokale Aufsichtsbehördenmitglieder der Schule) in der Schule zu sehen wünschen. Die Autorschaft ist nicht eruierbar, der Artikel ist mit dem Kürzel T.M. abgezeichnet.

<sup>53</sup> „Erziehen heisst zur richtigen Lebensführung anhalten und hinlenken. Wir erziehen durch Zucht und Pflege, Arbeit und Spiel, Vorbild und Gespräch. Elternhaus, Schule, Kirche und Jugendgruppen teilen sich in die Aufgabe. Die erste Stufe und der innerste Ort aller Erziehung aber ist und bleibt die Wohnstube“; sie stellt die „Keimzelle der Gemeinschaft“ dar (THÜRER 1949, S. 3).

Beispiele aufgezeigt.<sup>54</sup> Wenige Nummern später darf der Basler Seminardirektor Carl GÜNTHER in der SLZ nachdoppeln. Seine Betrachtungen zur Familie sind weniger flammend geschrieben als diejenigen THÜRERS, aber auch er betont ausdrücklich die wichtige Funktion der Familie für das Aufwachsen des Kindes. In der Familie, schreibt er, lernt das Kind „im engen, ihm gemässen Rahmen auf die natürlichste Weise die Ordnung der Gemeinschaft kennen und sie beachten; als selbstverständliche Tatsache tritt ihm die Ordnung der Generationen und der Geschlechter gegenüber“ (GÜNTHER 1949, S. 81). Die Schule darf GÜNTHERS Meinung nach von der Familie erwarten, dass sie dem Kind bis zum Eintritt in die Schulpflicht zu dreierlei verhilft: zu sicheren *Gewöhnungen*, zu einigen *sachlichen Erfahrungen* und zum *Selbstausbau* seines Wesens durch stille Selbsttätigkeit und Anregung der Phantasie (GÜNTHER 1949, S. 82). Dass den Schweizer Lehrern zu Beginn der fünfziger Jahre die moralische Stützung der Familie als sehr wichtig vorkam, lässt sich daran ablesen, dass diverse thematische Vorschläge zur Behandlung des Themas auf den verschiedenen Schulstufen im Rahmen von zwei Sondernummern der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG publiziert wurden (ZWICKY 1949, KUPRECHT 1949, KUEN 1949, WEBER, BRACK / BLASER 1949, BILL 1949, SIEGRIST 1949).

Auch später, d.h. Mitte der fünfziger Jahre, wird die Thematik schulisch bearbeitet: FASSBIND legt 1955 konkrete Bausteine einer an Pubertierende gerichteten Lektionsreihe vor. Das schien dem Autor deshalb nötig zu sein, weil er die Kindernot als im Zunehmen begriffen taxierte und die Grundursache jeglicher Kindernot in der Familie ortete (ebd., S. 1317). Nicht selten wurde die Familienkrise<sup>55</sup> mit der allgemeinen Erziehungskrise, die man zu konstatieren meinte, direkt zusammengeschaltet (etwa bei VÖGELI 1956, S. 9) und eine bessere und bewussteren Instruktion und Vorbildung der Eltern auf die Frage des Wohin der Erziehung hin gefordert (BOBST 1956, S. 630). Bei all den Versuchen zur Rekonstituierung der traditionellen Familie wurde immer versucht, die Mütter, die im Gefolge der wirtschaftlichen Prosperität am Arbeitsmarkt teilzuhaben begannen, wieder stärker in die Erziehungspflicht zu nehmen bzw. sie erst gar nicht aus ihr zu entlassen.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> THÜRER rekurriert auf die Tatsache, dass die Gerichte bei der Verurteilung von Landesverrätern des 2. Weltkriegs und bei der Urteilsverkündung vieler anderer Verbrecher die Mitschuld trauriger Familienverhältnisse ins Feld führen (THÜRER 1949, S. 2).

<sup>55</sup> bzw. Familienzerfall (DR .E.W. [unbekanntes Pseudonym] 1957, S. 94).

<sup>56</sup> So schrieb etwa der Schriftleiter der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG 1958: „Der schweizerischen Mutter von heute möchte man zweierlei wünschen: erstens, dass ihre besten Kräfte zur Zeit, da ihre Kinder sie so dringend benötigen, nicht durch Arbeit und Zerstreungen ausser dem Hause absorbiert und damit ihren Kindern geraubt werden, und zweitens, dass sie stets eingedenk bleibe des altschweizerischen Sprichworts: ‘Chind erzühe isch au gwärchet’; denn Kinder zu erziehen, recht zu erziehen, dies braucht nicht bloss Zeit, sondern eben auch Kräfte, Seelenkräfte und Gedanken“ (VOGT 1958, S. 951). Und selbstkritisch fragt er den Lehrerstand etwas weiter unten an: „Tun wir das uns Mögliche, auf dass die unseren Schulen

Ich habe es schon erwähnt: Der Wertübermittlungs- und Wertsetzungstendenz, die in den obigen Zeitzeugnissen sichtbar geworden ist, entspricht als Spiegelbild das Bild einer von Zerfallserscheinungen betroffenen Jugend. Denn nur wenn die Jugend gefährdet erscheint, machen verstärkte Erziehungsbemühungen Sinn. Im nächsten Abschnitt will ich deshalb das Bild der Jugend, so wie sie sich den Pädagogen offensichtlich darbot, weiter nachzeichnen.

### **Thema 3: Gefährdete Kinder, gefährdete Jugend**

#### **SCHWEIZER SCHULE**

Es ist aus der Distanz von fünfzig Jahren beeindruckend zu beobachten, wie stark die aufkommende Mediatisierung durch das Fernsehen, den Film und das Radio auf die damalige Erziehergeneration als Bedrohung wirkte. Die Medien wurden als eigentliche Verwahrlosungsinstrumente angesehen.

Wir haben ja in Kapitel 4.1. bereits AEBLI die Gefahr der Massenmedien auf die Jugend beklagen sehen. Wie folgendes Zitat von Heinrich MENG aus dem Jahre 1950 erweist, war er damit alles andere als alleine. MENG schreibt:

„Sinne, Phantasie und Verstand der Jungen werden bestürmt durch eine Überfülle unzusammenhängender Eindrücke. Zeitung, Radio, Film, jedes beeinflusst und erweitert den Horizont auf seine Weise, aber jedes trägt auch das Seine zur Verwirrung der Gemüter bei“ (MENG 1950, S. 265).

Als Folge der Überfrachtung durch mediale Inhalte wurde von manchen Pädagogen eine Überreizung<sup>57</sup> und eine Unfähigkeit zur „Vita contemplativa“<sup>58</sup> konstatiert (HOPPENSTEDT 1958, S. 429).

Die Haltung der sich öffentlich äussernden Pädagogen gegenüber dem aufkommenden Fernsehen bewegte sich zwischen den Polen des akzentuierten Skeptizismus<sup>59</sup> und der kritischen Befürwortung<sup>60</sup>, wobei die Skeptiker sich grösseres Gehör verschafften.

---

anvertrauten Mädchen gute Mütter werden?“ (ebd.). Siehe zur Wichtigkeit der Mutterrolle auch BOSSHART 1951, S. 152f.

<sup>57</sup> ausgelöst durch „die Überflutung gerade auch des Sonntags mit einer Fülle aus Kino, Radio, Fernsehapparat und durch die Fenster unserer Autos angebotener unverdaubarer Reize“ (HOPPENSTEDT 1958, S. 429).

<sup>58</sup> verstanden als Verarbeitung neutraler Begebenheiten zu persönlichen Erlebnissen (a.a.O.).

<sup>59</sup> Der Berner Seminarlehrer Rudolf WITSCHI sah vor seinem geistigen Auge „die Wohnstube noch mehr als bisher zur Ton- und Sechstube“ verkommen, „statt dass sie ein Hort gemeinsamer Arbeit, gemeinsamen Spieles bliebe“ (WITSCHI 1955, S. 99). Einem künftigen Einsatz des Fernsehens in der Schule hielt er die grundsätzliche Frage entgegen, ob ein solcher überhaupt verantwortet werden könne, angesichts der Tatsache, dass Gehörtes eine viel grössere Tiefenwirkung als Gesehenes aufweise. „Wird die faszinierende

Es wäre aber falsch zu behaupten, das Fernsehen als solches sei als die Gefahrenquelle schlechthin angesehen worden. Dazu war die Technologie wohl noch zu neu und zu wenig verbreitet. Es standen andere Medien im Vordergrund.

Beeindruckender im Zusammenhang mit den Medien ist der Kampf gegen die „Schund- und Schmutzliteratur“, deren Produktion im Ausland geortet wurde und deren Einfluss man aus den bereits beim Stichwort Gesinnungsbildung zur Sprache gekommenen Gründen ablehnte. Die Anbindung an das Konzept der Geistigen Landesverteidigung macht erklärbar, weshalb mit dem nachfolgend geschilderten grossen Aufwand und erstaunlichen Engagement der Kampf gegen die (vorwiegend in Deutschland produzierte) „Schundliteratur“ geführt wurde.

Mitte der fünfziger Jahre wurde nämlich mittels einer gross angelegten Kampagne gegen die „Schund- und Schmutzliteratur“<sup>61</sup> für Kinder gekämpft, wobei in einer Art Autodafé gegen hundert Tonnen derartiger Literaturerzeugnisse in der ganzen Schweiz eingesammelt und gegen wertvollen Lesestoff ausgetauscht wurden (vgl. HEIM 1956, S. 794f.). Dieser Kampf wurde von den Initiatoren als Beitrag gegen die Volksverdummung und Verrohung angesehen.<sup>62</sup> Allerdings hatten nicht selten Lehrkräfte das Gefühl, gegen Windmühlen anzukämpfen. So beklagt die Basler Lehrerin Silvia BLUMER öffentlich:

---

Wirkung des bewegten Bildes auf die Kinder“, fragte er besorgt, „nicht allzuteuer erkauf mit dem Verlust an **echter Bildung, die man sich nur durch Anstrengung, in geistigem Ringen gegen Widerstände, erwirbt?**“ (ebd., S. 100; Hervorhebungen im Original). Weitere skeptische Äusserungen finden sich in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG bei RÜEGG 1955, SCHAUFELBERGER 1955 und BIENZ 1955. Insgesamt war die Lehrerschaft eher dem Lager der Skeptiker und weniger dem der kritischen Befürworter zuzuordnen, endete doch eine an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins vom 24./25. September 1955 veröffentlichte, mit 93:17 Stimmen gefasste Resolution mit folgender Empfehlung: „Die Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins empfiehlt daher den Schulbehörden und der Kollegenschaft, vorläufig von der Einführung des Fernsehens in die Schulen abzusehen, und sie begrüsst die Zurückhaltung der Elternschaft dem häuslichen Fernsehen gegenüber“ (SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 100 [1955], S. 1271).

<sup>60</sup> z.B. SACK 1955; FREI 1955; SCHMID 1955.

<sup>61</sup> Unter die Kategorie *Schund* wurde in den fünfziger Jahren jene Literatur eingeordnet, die den Geschmack und die Sprache verderben und zum Genuss wertvoller Lektüre unfähig machen, unter *Schmutz* jene, die als literarisch wertlos und darüber hinaus moralisch gefährlich galt (nach BACHMANN 1954, S. 331f.). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Form von Literatur und den Wirkungen dieser Lektüre auf die Jugend (behauptet wurde die Schwächung der seelisch-geistigen Widerstandskraft, Sexualisierung des öffentlichen Lebens, Förderung der Hemmungslosigkeit) nahm für die SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG Ende der fünfziger Jahre MARTIN (1957) vor.

Die Kategorisierung löste übrigens nicht alle Probleme. Auf eine Intervention der Firma RKO in Genf hin (sie vertrieb damals die Disney-Filme in der Schweiz), musste die SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG dazu aufrufen, bei Umtauschaktionen Mickey-Mouse-Heftchen nicht mehr unter der Bezeichnung „Schund und Schmutz“ entgegenzunehmen (KELLER 1956, S. 983). Die Lehrer taten sich trotzdem mit Mickey schwer. Sie sahen die Schule dem Geistigen verpflichtet, „und von diesem Gute hat die Starmaus wenig abzugeben“ (BALTENSBERGER 1958, S. 142).

<sup>62</sup> „Für uns Lehrer bleibt nach wie vor die Frage offen: **Was ist zu tun gegen all das verderbliche geistige Schleckzeug?** Den Kampf aufgeben? Niemals! Wir haben es weiterhin in der Hand, den schweren, aber dankbaren Kampf gegen Volksverdummung und Verrohung, gegen Illustriertenbilder-Horizont und Sensationsschnüffelei zu führen. Wir werden nie siegen; denn der Masse geistiger Zug nach unten lässt sich nicht umsteuern. Aber wir werden mit unseren Gegenmassnahmen immerhin einen Teil Gutgesinnter



„Wieviele Schundheftchen habe ich den Mädchen der obersten Klassen nicht weggenommen! Ich versuchte auch, ihnen an deren Stelle gute Literatur zuzuschieben. Es war jedoch recht schwer, etwas zu finden, was der schwachen und wenig entwickelten Fassungskraft der Schlusschülerinnen mundgerecht war. Immer wieder griffen sie zu der seichten, faden, unwahren, aber ‘spannenden’ Oberflächenliteratur“ (BLUMER 1956, S. 50-51).

### SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

Die geistige Haltung bzw. die Gesinnung der Jugend war für die schweizerische Lehrerschaft offenbar eine derart grosse Herausforderung, dass sie zu Beginn der fünfziger Jahre zum Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Vermessung gemacht wurde. An der Versammlung vom Oktober 1948 stimmten deshalb die Delegierten der Société pédagogique de la Suisse Romande (SPR) „mit Begeisterung“<sup>63</sup> dem Vorschlag des Redaktors der welschen Lehrerzeitung „Educateur“ zu, in den Kantonen Genf, Waadt und Neuenburg sowie im Berner Jura *eine Umfrage bei Lehrkräften über die geistige Haltung der Schüler* zu machen. Das Resultat: Defizitwahrnehmungen noch und noch. Nun erstaunt das bei einer Umfrage unter Lehrpersonen zwar nicht, aber es ist doch interessant zu sehen, *welche* Defizite die 142 an der Umfrage beteiligten Lehrkräfte bei ihren Schülerinnen und Schülern sahen. Die Kinder seien geprägt von nervöser Ermüdung<sup>64</sup>, geistiger Passivität<sup>65</sup>, von Reizüberflutung<sup>66</sup> und einem unbewussten Skeptizismus<sup>67</sup> (nach CHABLOZ 1950, S. 194). Positiv steht dem die grosse Offenheit der Jugend gegenüber, die allerdings gleich

---

erfassen, der ohne Anleitung auch dem Schmutz und Schund verfallen würde. Um ihretwillen lohnt sich unsere Arbeit“ (HEIM 1956, S. 795; Hervorhebungen M.F.).

Symptomatisch für die in der Schweiz verwendeten pädagogischen Konstrukte war eine Art weitergeführte Geistige Landesverteidigung, wurde doch im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Schund- und Schmutzliteratur von „Überschwemmung unseres Landes“ gesprochen. Dementsprechend richteten sich die Forderungen auf das Veranlassen von Einfuhrbestimmungen gegen verderbliche Literatur (vgl.

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 100, [1955], S. 173; zur „Überschwemmungstheorie“ mit ausländischen Produkten auch HEIM 1956, S. 36).

<sup>63</sup> so ein nicht namentlich genannter Berichterstatter in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG (95 [1950], S. 193).

<sup>64</sup> „Das Kind kann sich nicht mehr zur durchhaltenden Aufmerksamkeit aufrufen“ (a.a.O.).

<sup>65</sup> Die Wissbegierde der Schüler wird oft früher befriedigt als geweckt und sie erwarten, „dass man ihnen fertig präparierte Erkenntnisse serviere, damit sie ohne Arbeitsleistung übernommen werden können“ (a.a.O.).

<sup>66</sup> Die schulischen Eindrücke werden an der Schwelle des Schulhauses bereits wieder zerstört „durch das intensive Strassenleben, durch Vereinsübungen, Abendanlässe oder durch den Radio der Familie. So entbehren die im Klassenunterricht vermittelten Kenntnisse der nötigen Vertiefung im Leben ausserhalb der Schule, ohne die doch keine Kenntnis wirklich assimiliert wird. Die Schule baut auf Sand“ (a.a.O.).

<sup>67</sup> „Man sagt bei jeder Gelegenheit: ‘J’en ai marre’; man will das Leben geniessen; man erduldet auferlegte Pflichten ohne die Befriedigung der Verantwortung zu erfahren; man ist tief beleidigt durch den geringsten Tadel, geschweige denn durch heftigere Strafen, und zwar so sehr, dass die geringste Ohrfeige, auch wenn sie mit Vorbedacht gegeben wurde, bisweilen beträchtliche Rückwirkungen hat“ (a.a.O.).

wieder eingeschränkt wird.<sup>68</sup> Die Gründe für den Zustand der Offenheit orten die Lehrkräfte bei den Eltern und deren Erziehungsphilosophie (ebd., S. 193f.):

Letztere pflegen die ungezwungene Rede mit ihrem Nachwuchs und bringen ihnen so die Respektlosigkeit vor den Erwachsenen bei; sie wollen ihren Kindern ein angenehmeres Leben, als sie selbst es hatten, verschaffen und beseitigen ihnen alle Schwierigkeiten; sie belohnen ihre Kinder vorwiegend materiell; im Weiteren befördern die Eltern die Tendenz der Kinder, sich Erwachsenen gegenüber für gleichberechtigt zu halten und ihre Befehle nur mit Widerstand entgegen zu nehmen sowie die Vergnügungen des Lebens (zu) hoch zu bewerten; schliesslich existiert ein beträchtlicher „Einfluss von Sport und Technik und jeglicher Vergnügungsindustrie auf den Geist der Jungen, die dann gerne an die Allmacht des Menschen glauben, die kaum die Übertreibungen des Reklamebetriebes erkennen und in bedauerlich verworrenen Werten diesen Vergnügungen den wichtigsten Platz im modernen Leben beimessen“ (ebd., S. 194). Insbesondere in der Stadt sahen Pädagogen die geordnete Erziehung degenerieren (etwa BUOL 1950, S. 1015)<sup>69</sup>.

Der Gymnasiallehrer Robert BOSSARD nahm die Jugend vor allem im Bereich der inneren Disziplin als defizitär wahr. In der Schule offenbare sich oft ein erstaunlicher Mangel an elementarer Erziehung (BOSSARD 1952, S. 592).<sup>70</sup> Der Lehrer müsse, was die Eltern versäumt haben, nachzuholen versuchen und dabei das Beispielgeben und die Tat im Kampf gegen die Dekadenz in den Vordergrund seines Kampfes rücken (ebd., S. 593). Vor allem aber: „Keine Enttäuschungen dürfen den Lehrer davon abhalten, die pädagogische Verantwortung auf sich zu nehmen und erzieherische Forderungen an die Jugend zu stellen“ (ebd., S. 595).

„Die Jugend wächst heute auf in einem Milieu des Wohllebens, das Kind hört nichts von Entbehrungen, wird nicht mehr auf den Wert des erarbeiteten Lohnes aufmerksam gemacht; alles wird gekauft und kann sich angeschafft werden. Der Sparsinn verschwindet und auch der Massstab geht oft verloren...“ (STEINER 1954, S. 1183).

Den Lehrern an der Gewerbeschule fiel die oft „erschreckende Erlebnisarmut der Sechzehn- bis Zwanzigjährigen auf, ihre Unfähigkeit, sich für eine Sache innerlich zu interessieren und sich einzusetzen“ (CHRESTA 1953, S. 64).<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> „Unsere Schüler sind so offen, dass sie sich nicht scheuen, ihre Ermüdung zu zeigen, sobald sie sie verspüren: 10 Minuten Aufmerksamkeit, dann ist's aus! Sie geben sich nicht die Mühe, so zu tun, als ob sie noch aufmerksam wären. Unfähig, die Langeweile zu ertragen, geben sie ihrem Gefühl laut Ausdruck. Das ist es, was unsere junge Generation so anziehend macht!“ (a.a.O.).

<sup>69</sup> In städtischen Verhältnissen weisen die Kinder häufig einen „beträchtlichen Mangel an Konzentrationsfähigkeit“ auf; zudem unterliegen sie dem Grundübel der Verwöhnung. Anders auf dem Land: „Denn auf dem Bauernhof wächst das Kind in eine natürliche Arbeitsgemeinschaft hinein, wo es lernt, Anstrengung und Ausdauer zu kosten“ (BUOL 1950, S. 1015).

<sup>70</sup> Dieser zeige sich in einem Mangel an Höflichkeit und Anstand, am Benimm gegenüber Erwachsenen, speziell gegenüber Lehrern, an der fehlenden Fähigkeit zur Einfügung in die soziale Gemeinschaft der Klasse: „das Kind ist sich gewöhnt, dass es Sonderrechte beanspruchen kann, und dass Ungehorsam, Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit keine schlimmen Folgen nach sich ziehen. Gute Umgangsformen mangeln auf allen Stufen, auch in den oberen Klassen der Mittelschule“ (a.a.O.).

<sup>71</sup> Interessanterweise ortet CHRESTA im Gegensatz zu den meisten anderen Autoren den Auslöser dafür nicht ausserhalb der Schule, bei den Eltern zum Beispiel, sondern intern, in der Schule selbst. Es stimme: „Unseren Schülern fehlt es meistens nicht an halbverstandendem Vielwissen, sondern am Können, am Wollen, am

Manche sahen ganz schwarz: „Überflutung der Jugend mit unverdaulichen äussern Eindrücken zusammen mit dem Verlust echter Familienluft, daraus Unrast und Entwurzelung, andererseits Verwöhnung, Verlust des Innenlebens und folgerichtig Verwahrlosung, Randalierbesessenheit, anschwellendes Jugendverbrechertum, sexuelle Hemmungslosigkeit, Perversion...“ - so sahen bestimmte Kreise die Jugend (z.B. ZELLER 1959, S.1385) und bliesen - unter anderem unter Bezugnahme auf Hans AEBLI (vgl. ebd., S. 1386) - zur moralischen Aufrüstung.<sup>72</sup> Aber nicht nur die Hardliner unter den moralischen Aufrüstern pflegten diese Art der Defizitwahrnehmung. Der schulärztlich-psychologische Beratungsdienst der Stadt Zürich hatte in einem Merkblatt für die Eltern aller schulpflichtigen Kinder ähnliche Verhaltensdefizite aufgelistet. Das Merkblatt strich die Gefährdung der Jugend durch Überreizung der Nerven wegen langen Autofahrten, Radio- und Fernsehkonsum, Besuchen von Sportanlässen und anderen Massenveranstaltungen hervor (nach SEIDENMANN 1960, S. 307f.).

### **Thema 4: Zerfallswahrnehmungen und Wiederbelebungsversuche der Konzepte „Autorität“, „Gehorsam“, „Zucht“ und „Disziplin“**

Die Begriffe Autorität, Zucht, Disziplin werden in den fünfziger Jahren in den von mir untersuchten Zeitschriftenartikeln ohne gegenseitige Trennschärfe verwendet. Die drei Begriffe gehen ineinander auf. Klar ist: Die fünfziger Jahre sind von der Tendenz geprägt, einen Zerfall von Autorität, Zucht, Disziplin und Gehorsam wahrzunehmen, zu beklagen und als belastend zu empfinden.

Meine Darstellung beginne ich mit der

### **Autoritätskrise**

#### **SCHWEIZER SCHULE<sup>73</sup>**

---

Interesse! und an der richtigen Einstellung zu Schule und Beruf“ (CHRESTA 1953, S. 65). Der Grund für diesen misslichen Zustand liegt allerdings ebenfalls bei der Schule: „Das Wissen wird nicht erarbeitet und verarbeitet und wird dadurch nicht Besitz, sondern kritiklos übernommen. Die Überbürdung mit Wissensstoff erdrückt die eigenen geistigen Regungen und lässt die Intelligenz, das Gefühl und die Phantasie verkümmern“ (ebd.).

<sup>72</sup> womit vor allem der *Kampf gegen den Materialismus*, den triebhaften des Westens und den dialektischen des Ostens (a.a.O., S. 1385), gemeint war.

<sup>73</sup> Autorität, Disziplin und Gehorsam sind drei Stichwörter, die in jener Zeit inhaltlich eng aufeinander bezogen sind. Die „Schweizer Schule“ behandelt eher den Aspekt der „Autorität“, die „Schweizerische

1959 widmet die SCHWEIZER SCHULE dem Thema „Autoritätskrise“ eine ganze Nummer. Die Schriftleitung begründet dies damit, dass kein Erzieher und Lehrer im Ernst daran zweifelt, „dass die Autorität mindestens heute zu einem erzieherischen Grundproblem geworden ist“ (SCHRIFTLÉITUNG SCHWEIZER SCHULE 1959, S. 301). Als Ursachen werden die Akzeleration (und die mit ihr verfrühte Pubertätskrise), die mit der Industrialisierung einher gehende Völkervermischung (die die alten Traditionsbindungen und die Autorität der Vorfahren abbricht) und das hohe Tempo der Forschung und Entwicklung (das einen Umbruch im Denken und Wissen und nachgelagert einen Umbruch der Sitten und ein Hinterfragen von Autoritäten nach sich zieht) angeführt. Die Krise der Autorität wird als eine umfassende, sowohl die *Führungs*autorität wie die *Amts*autorität betreffende, wahrgenommen (ebd., S. 302).<sup>74</sup> Ausgelöst wird sie durch die mit der Industrialisierung einhergehende Urbanisierung und die in den Städten vorhandene Medien- und Reizüberflutung.<sup>75</sup> Die Vorschläge, die zur Überwindung der Krise gemacht werden, bestehen darin, die eigene Autorität als von Gottes alleiniger Autorität stammend anzuerkennen<sup>76</sup> und Ehrfurcht ihm gegenüber zu üben, die eigene Amtsautorität anzuerkennen und gleichzeitig mit mehr Festigkeit sowie mehr Humor zu vertreten<sup>77</sup> und

---

Lehrerzeitung“ bearbeitet eher den Begriff des Gehorsams. Deshalb wird die bisher eingehaltene Abfolge in der Abwechslung zwischen den beiden Erzieherzeitschriften unterbrochen. Die Autoritätsthematik wird von der „Schweizer Schule“ ausgehend dargestellt, die Gehorsamsthematik von der SLZ her geschildert.

<sup>74</sup> KUNZ beklagt, dass Ehrfurcht gegenüber dem Lehrer als Autoritätsperson kaum noch vorhanden sei, auch nicht gegenüber Vätern und Müttern, Priestern oder Vorgesetzten. Ehrfurcht zeigt sich für ihn in Verhaltensweisen wie: Aufstehen, Schweigen, Grüßen, Vortritt-Lassen, Warten, bis man reden darf, Befehle ohne Widerspruch und schweigend entgegen nehmen usw. (KUNZ 1959, S. 265).

<sup>75</sup> „Die Jugendlichen sind Zeugen erotischen Gebarens der Grossen in Winkeln und Parks, sie wissen um die homosexuellen Klubs, sie kennen die Plätze der Strassendirnen, die Skandalgeschichten in ausgehängten Zeitungen und Illustrierten, sie kennen die Buchausstellungen und die Antiquariate, wo Verbotenes zu sehen und, wenn man schlau ist, auch erhältlich ist. Die Jugend weiss: Man will uns etwas vorenthalten...“ (KOCHER 1959, S. 377). Absolut schwarz malt Alois GÜGLER die Situation der Jugend und der Erziehung in der Schweiz. ROUSSEAU und die Freiheitspädagogik haben es in seinen Augen fertiggebracht, grosses Unheil anzurichten: Kinder werden vom Säuglingsalter an fehlerzogen infolge mangelnder Festigkeit und Strenge. Durch die Abschaffung der Erziehungsstrafe, das unzureichende Herausbilden des Grenzbewusstseins, den Ausfall der planmässigen Gehorsamerziehung und die unglaubliche Verwöhnung „wie ganz allgemein durch die folgenschwere Beeinträchtigung der Willenserziehung wird bei unseren Kindern ein Zustand innerer Widerstandslosigkeit heraufbeschworen, der zufolge des wachsenden Reizanpralls in ungezählten Fällen zu moralischen Katastrophen aller Art führen muss“ (GÜGLER 1959, S. 289-290). In Anlehnung an Friedrich Wilhelm FÖRSTERS Diktum, dass die Individualität zu vollkommener Unterwerfung gezwungen werden müsse, um die höhere Persönlichkeit zur Herrschaft kommen zu lassen, plädiert er für mehr Festigkeit und Strenge im Schulzimmer (ebd., S. 290).

<sup>76</sup> KUNZ moniert, der Schwund der Ehrfurcht habe seine Wurzel letztlich in der Ausschaltung Gottes aus dem ganzen profanen Bereich der Welt: „Diese Entzauberung und völlige Profanisierung der weltlichen Obrigkeit hat sich auf alle Formen der Autorität ausgewirkt. Eltern, Lehrer, Priester - ja selbst der Hergott -, sie alle haben ihren Nimbus verloren und sind Freiwild der Kritik geworden“ (KUNZ 1959, S. 266). Seiner eigenen Theorie folgend, schlägt er zur Überwindung der Autoritätskrise eine Rückwendung auf die Religion vor (ebd., S. 267).

<sup>77</sup> Entgegen dem eher pessimistischen Ton der meisten in der SCHWEIZER SCHULE zu Wort gelangenden Autoren machte sich Alfons RECK in gewisser Weise stark für die Jugend und meinte, sie lasse sich schon noch ansprechen, aber das müsse anders geschehen als früher, man müsse den Kindern die Wahrheiten eben ihrem Alter entsprechend darbieten. Für ihn war die Autoritätskrise durchaus aufhebbar (RECK 1959, S. 270)

der Jugend mit einer sachgerechten, zeitgerechten und kenntnisreichen Haltung zu begegnen (vgl. KUNZ 1959, GÜGLER 1959, DORMANN 1959, RECK 1959, KOCHER 1959, LÖPFE 1959). Den Lehrkräften wird zusätzlich geraten, ein ganzheitliches Wissen des Wahren und Richtigen zu entwickeln, ein breites methodisches und technisches Rüstzeug zu erwerben, es konsequent anzuwenden, eine Schulkultur des Einübens des Wissens und Könnens durch die Zucht des Übens und Korrigierens<sup>78</sup> aufzubauen und sich schliesslich vorzunehmen, bei den Schülern die Selbstdisziplin zu fördern (HAGEN 1959, SCHORNO 1959, BALDRIAN 1959, STAUB 1959). Ferner erhalten die Lehrkräfte den Ratschlag, durch das Milieu, das „durchgeordnet“, „glaubensstark“ und „durchgeistigt“ sein soll, zu wirken, also die Schüler nicht so sehr mit Worten, sondern durch vorgelebte Haltungen zu führen.<sup>79</sup> Es gelte bewusst zum Erzieherauftrag zu stehen, was den Willen voraussetze, die Jugend auf höhere Ziele hin ausrichten zu wollen (RÄBER 1959, LÖPFE 1959). Insgesamt lautete der Tenor jener Zeit: weniger Gewährenlassen, den Mut aufbringen, mehr von den Schülern zu verlangen (STRASSENBERGER 1959, S. 193) und so zu einer „Erziehung zum Mass“ (THALMANN 1960) beizutragen. Den Lehrern wird geraten, sich an vier Tugenden zu orientieren: Pünktlichkeit, Festigkeit, Gerechtigkeit und Wohlwollen.<sup>80</sup> Es wird aber selbst in der konservativen SCHWEIZER SCHULE nicht ausschliesslich auf die Strenge gesetzt. Strenge *und* Güte seien zwei Pole, die unbedingt beide zur Schule gehören, meint etwa SCHERWEY (1953, S. 409).<sup>81</sup>

Wie aber wird die Notwendigkeit der Disziplin überhaupt begründet?

Die Mai-Nummer, also die erste Nummer des Jahrgangs 1951/52 der Zeitschrift SCHWEIZER SCHULE, war als Sonderheft der Disziplin gewidmet und stellte sie in einen grösseren pädagogischen Rahmen. Sehr selbstverständlich wird die Disziplin als *Conditio*

---

& 271). Ebenso sah der Hitzkircher Seminardirektor Leo DORMANN bei ein wenig gutem Willen durch die Erwachsenen die Sache der Autorität noch nicht verloren, vorausgesetzt, der Humor werde ausgiebig gepflegt. („Eine böse Krankheit vieler Träger amtlicher Autorität ist ihre Empfindlichkeit. Widerspruch und Kritik bringen sie fast um“ [DORMANN 1959, S. 274].)

<sup>78</sup> STAUB empfiehlt, darin streng und konsequent zu verfahren (STAUB 1959, S. 292).

<sup>79</sup> Zu diesen Haltungen gehört auch - wie bei AEBLI - die Pflege des Äusseren, um die Autorität sichtbar zu machen (BALDRIAN 1959, S. 300).

<sup>80</sup> Missgriffe gegen diese vier Lehrtugenden (also z.B. Faulheit, Lässigkeit, Interesselosigkeit, Zerfahrenheit [als Gegenstücke zur Pünktlichkeit]; Disziplinlosigkeit, Unordentlichkeit [als Gegenstücke zur Festigkeit]; Parteilichkeit [als Gegenstück zur Gerechtigkeit], äusserliche oder innerliche Erniedrigung der Schüler [als Gegenstück zum Wohlwollen]) sind pädagogisch zu verurteilen (NUBER 1957b, S. 222f.).

<sup>81</sup> „Güte ohne Strenge verdirbt wie Fleisch ohne Salz. Strenge ohne wärmende Güte macht starr und leblos“ (SCHERWEY 1953).

*sine qua non* des Schullebens betrachtet.<sup>82</sup> Die Erreichung der inneren Disziplin (verstanden als Zugewandtsein der Klasse dem Stoff gegenüber) führt über die äussere Disziplin, die Schulzucht (BÄCHINGER 1951, S. 2)<sup>83</sup>. Sie wird eng verbunden mit der Persönlichkeit des Lehrers.<sup>84</sup> Disziplin könne „nicht gut“ erlernt werden, weil Persönlichkeit nicht ohne weiteres erlernt werden könne (ebd.).<sup>85</sup> Zur Persönlichkeit des Erziehers gehöre ein Geist des wohlwollenden Vertrauens, der unbedingten Gerechtigkeit, des Frohmuts, der Härte bei gleichzeitiger Güte und die Durchsetzbarkeit von Disziplin (BÄCHTIGER 1951, S. 3).<sup>86</sup>

Disziplinschwierigkeiten werden in jener Zeit mit Vorliebe als Versagen des Lehrers, nicht der Schüler, interpretiert, denn das Benehmen der Jugend wird als Reaktion auf die Handlungsweisen der Erwachsenen gesehen (SCHÄTZLE 1951a, S. 22). Empfohlen wird immer wieder dasselbe: das unbedingte Ahnden von Verstössen gegen die Disziplin, Konsequenz im Lehrerverhalten, das Beachten von Zucht und Ordnung sowie das

---

<sup>82</sup> Das äussert sich etwa am Zitieren von Sprüchen des Volksmundes wie: „Am Pferd erkennt man den Fuhrmann und am Schüler den Lehrer“ (DOBLER 1951, S. 9). Sie weisen darauf hin, dass Disziplin als wesentlicher Faktor für den Schulerfolg betrachtet wurde (ebd., S. 8).

<sup>83</sup> „Die innere Disziplin ist unser Ziel, die äussere der Weg dazu. Es gibt Schulmänner, die eine straffe äussere Disziplin wegwerfen wollen, indem sie diese als altmodisch und den ‘modernen’ Auffassungen der Unterrichtsweise nicht mehr gerecht abtun. Wer meint, ohne eine äussere Schulzucht die viel wertvollere innerer Disziplin oder Selbstbeherrschung zu erreichen, der will am Ziel sein, ohne überhaupt gestartet zu haben. Er will den Lohn schon empfangen, bevor Arbeit geleistet worden ist“ (BÄCHINGER 1951, S. 2).

<sup>84</sup> Das betonen neben BÄCHINGER auch HUBER 1951, LINDER 1951, MÜLLER 1951 und SCHÄTZLE 1951a.

<sup>85</sup> Die Unterstufenlehrerin Agnes HUBER konkretisiert diese Aussage folgendermassen: „Disziplin wird immer ein Problem für die Schule bleiben, solange ich mir selber ein Problem bin. Wenn ich mich selbst bemeistere, dann beherrsche ich auch automatisch die Disziplin. Sie geht ja täglich recht fein Hand in Hand mit meinem eigenen Verhalten, meinem persönlichen Sein. Die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist es, welche eine Schule zu dem stempelt, was sie ist!“ (HUBER 1951, S. 13).

<sup>86</sup> BÄCHTIGER nennt als Mittel zur Durchsetzung der Disziplin: Appelle ans Ehrgefühl, Tadel, Verweise und Unterredungen mit Einzelschülern. In grossen Klassen genüge das aber nicht, da müsse der Lehrer die Möglichkeit haben, „sagen wir es frei heraus, als letzte Möglichkeit, ganz grobe Verstösse mit körperlicher Bestrafung zurückzuweisen. Im neuen Lehrplan, heute erst provisorisch in Kraft, für die Schulen des Kantons St. Gallen heisst es zwar: Die körperliche Züchtigung ist **kein erfolgreiches Erziehungsmittel**. Mich hat dieser Satz, wenn ich ihn zu Gesicht bekomme, geärgert, denn oft hat es eben doch Wunder gewirkt. Dieser Satz, womit verweichlichte Eltern als Klagegrund erst recht zur Schulbehörde hausieren gehen können, scheint mir ein Faustschlag ins Gesicht des Erziehenden zu sein“ (BÄCHTIGER 1951, S. 3; Hervorhebungen im Original).

Durchführen von Kontrollen.<sup>87</sup> Betont wurde auch die Bedeutung der ersten Begegnung mit dem Lehrer (z.B. bei SENNHAUSER 1951, STAUB 1951, S. 26).<sup>88</sup>

Allerdings: Ansatzmässig waren auch bereits damals Stimmen zu vernehmen, die einen etwas „weicheren“ Disziplinbegriff zu propagieren versuchten.<sup>89</sup>

### Disziplinprobleme und das Problem des Gehorchens

Das Gehorchen wurde in jener Zeit als zentrale und moralische Aufgabe von Schülern angesehen. In einem pädagogischen Wegweiser für Lehrkräfte aus dem Jahre 1956 werden - neben anderen, kindorientierteren Hinweisen - folgende zwei Ratschläge erteilt:

„Saloppe Annäherungsversuche machen dich in den Augen der Kinder zu einer lächerlichen Figur. Bleibe der Führer, sie wollen einen, sie brauchen einen. Sei nicht kindisch!“

Und: „Weisst du, dass Respekt vor dem Kinde manchmal bedeutet: jetzt muss man strafen?“ (HARD 1956, S. 606).

Disziplinprobleme sehen die Autoren der SCHWEIZER SCHULE jedenfalls in den Fünfzigern sehr viel öfter zur Diskussion stehen als in früheren Jahren (DR. E.W. 1957, S. 93). Aus diesem Grund hielt es die Schriftleitung offenbar für angebracht, die erste Nummer des Zeitschriftenjahrgangs als Sondernummer zum Thema Strafen zu gestalten. Die Thematik wurde breit abgehandelt. Konsens bestand unter den Autoren insofern, als sie eine straffreie Schule als ein Ding der Unmöglichkeit betrachteten.<sup>90</sup> Diese Überzeugung

---

<sup>87</sup> So empfiehlt beispielsweise der Lehrer Karl SCHÖBI: „Wohl das erste, was der Montag bringt, ist die jeweilige Kontrolle der Schulsachen. Ist deine Tafel sauber geputzt? Sind die Rahmen schön gelb, der Schiefer dunkel, oder stehen noch Rechnungen oder Sätze der Vorwoche darauf? Und wo ist dein Tafellappen? Sind deine Griffel fein gesputzt, die Hefte und Bücher mit Umschlägen versehen? Hast du dein 'Naselümpf' auch im Sack? Sind deine Ohren sauber, die Hände gewaschen? Im Sommer wird man auch die Füße auf ihre Sauberkeit nachprüfen. Wer nicht sauber ist, wird zum Schulbrunnen geschickt. Wer etwas vergessen hat, wird notiert, und wer's auch am Nachmittag nicht mitbringt, wird unnachsichtlich nach Hause geschickt, es zu holen. Denn nur Buben und Mädchen, die ordentlich gekleidet, sauber gewaschen und gekämmt sind, ergeben das Bild einer Schule, wie man sie gern sieht“ (SCHÖBI 1951, S. 23-24).

<sup>88</sup> Der „erste Eindruck, den die Schüler vom neuen Lehrer erhalten, wirkt in der Disziplin lange nach. Ehrfurcht kommt von fürchten, und es schadet gar nichts, wenn unsere Schüler wieder durch das Fürchten zur Ehrfurcht gelangen“ (SENNHAUSER 1951, S. 25).

<sup>89</sup> So mahnte etwa STIEGER an, nicht alles was äusserlich problemlos aussehe, sei Disziplin, vieles sei lediglich Dressur. Selbstkritisch merkt er an: „Ich erschrecke in meiner Schule immer dann, wenn ich plötzlich entdecke, dass ich eine Disziplinlosigkeit mit einer Dressur statt mit einer Erziehungsmassnahme beseitigt habe“ (STIEGER 1951, S. 27; in der selben Nummer der SCHWEIZER SCHULE trat auch STUTZ 1951 [S. 28] für ein Betonung der inneren statt der äusseren Disziplin ein).

<sup>90</sup> GROSS (1957) ging auf der Grundlage von Rekrutenbefragungen zum Thema Strafe davon aus, dass schon eine reflektierte Strafpraxis, die das Strafen aus dem Motiv der infantilen Angst vor einem Prestigeverlust, aus puritanischer Einseitigkeit oder aus nacktem Machtwillen heraus vermeiden würde, einen Fortschritt darstellen würde: „Versuchen wir, die Stufe I zu erreichen, die gerechte Strafpraxis, eine Strafpraxis ohne Ansehen des Kindes und ohne ausgesprochene Härte. Sie wird mindestens von den Knaben verstanden werden. Versuchen wir vielleicht, noch die Stufe II zu erklimmen, eine individualisierte Strafpraxis, die das einzelne Kind nicht mutlos macht, sondern ihm hilft, die Schwächen schliesslich aus eigenem Antrieb zu überwinden. Die Stufe III überlassen wir dem erzieherischen Genie (als solches wurden etwa DON BOSCO oder FATHER FLANAGAN betrachtet; M.F.), das auf eine Bestrafung zumeist verzichtet, weil es dem Kind ins

speiste sich, dem weltanschaulichen Hintergrund der SCHWEIZER SCHULE entsprechend, von einem bestimmten Bild des Kindes her. Das Kind wurde betrachtet als Wesen, das gleichzeitig gut *und* böse ist,

„wenn auch die dämonischen Kräfte zum Teil noch schlummern. Niemals dürfen wir das Kind den Kampf mit dem Bösen allein ausfechten lassen, sondern müssen ihm, dem Guten in ihm, zu Hilfe eilen, wenn es vom Finstern in ihm gequält wird“ (GROSS 1957, S. 6).<sup>91</sup>

In der Rigidität und in der Mittelwahl der Strafen gingen die Ansichten aber durchaus auseinander (moderate Positionen vertraten etwa WIDMER 1957, ROHNER 1957, HUBER 1957; die handfestere Gangart vertraten STUTZ 1957<sup>92</sup>, GEISSMANN 1957, SCHÖBI 1957<sup>93</sup> u.a.).

Beklagt werden natürlich in diesem Zusammenhang immer die Auswirkungen der zerfallenden Familien- und Gesellschaftsstruktur auf die Schule: Das feste Bildungsziel zerfalle, Schule sei in der Folge dazu gezwungen, methodisches Variété, geschickte und lustbetonte Schulunterhaltung zu bieten. Die Ausrichtung an einem vitalistischen Lernen lasse die Selbstbeherrschung der Schüler degenerieren, Beschaulichkeit sei nicht mehr möglich, weil das Kind nach Abwechslung verlange, Einprägung und Festigung rieche nach Repetition, Gewöhnung an selbstbeherrschtes Arbeiten werde mit der Begründung abgelehnt, dies widerspreche dem kindlichen Spieltrieb (NUBER 1957a, S. 183).

---

Innerste sieht, oder es einfach, ohne selbst den mindesten Anspruch geltend zu machen, mit ganzem Herzen liebt“ (GROSS 1957, S. 6-7).

<sup>91</sup> Der Theologe Franz BÜRKLİ wies allerdings darauf hin, dass die Bibel keine konkreten Ableitungen für die moderne Praxis erlaube, da die Strafszenen auf ihrem je zeitgeschichtlichen Entstehungshintergrund gedeutet werden müssten: „Ob die Heilige Schrift die Körperstrafe anrate oder verbiete, ist kaum zu entscheiden“ (BÜRKLİ 1957, S. 9).

<sup>92</sup> „Prügel sind noch nicht das Schlimmste. Ich weiss um die Gefährlichkeit dieses Satzes und kann mir vorstellen, dass es der einzige Passus ist, den sich dieser oder jener ‘Auch-Lehrer’ aus dieser Sondernummer als Beleg merkt. Doch ich bleibe dabei. Schlagen ist primitiv, aber es gibt schlimmere Strafarten“ (STUTZ 1957, S. 11).

<sup>93</sup> SCHÖBI berichtet z.B. davon, wie ihn sein erstes Kind durch Weinen am Vorbereiten des nächsten Schultages gestört habe: „Nun brannte mir mein Temperament durch, und ich versetzte dem erst einige Wochen alten Zwängeler einen Klaps, damit er wenigstens einen Grund für sein Weinen besitze. Ich war auf eine Zugabe gefasst und nachher ganz erstaunt, als der Lärm sofort aussetzte und in ein kurzes, gebändigtes Schluchzen überging, dem recht rasch ein erquickender Schlaf folgte! Wir müssen dem Kinde schon in den ersten Tagen den Meister zeigen. Wir schaffen damit, dem Menschlein noch vollkommen unbewusst, eine sichere Bereitschaft, sich der Autorität zu unterziehen. Was wird jetzt in dieser Beziehung von Vätern und noch mehr von Müttern gesündigt!“ Mit Bezug auf die Schule ist ein wenig weiter unten zu lesen: „Eine richtungsweisende Strafe muss aber auch bestimmte Furchen hinterlassen. Ein Tätzlein fast als Streicherlein gegeben, kann niemals wirken. Dann kommen die Buben als Helden hervor ...“ (SCHÖBI 1957, S. 23).



### SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG<sup>94</sup>

Autorität, Disziplin, Gehorsam: Mit Bezug auf diese drei Probleme sind die grundsätzlichen Unterschiede zwischen der SLZ und der SCHWEIZER SCHULE gering. Unter dem Titel „Vom falschen Eifer in der Erziehung“ beklagt Paul MÜLLER 1954 auch in der SLZ die Verwaschung und Aufweichung des Begriffs „Gehorsam“. Es sei fast ein Wagnis, pädagogisch zum Gehorsam zu stehen, seit eine vorwiegend tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik den Begriff „Stück für Stück aus dem festgefühten Bau der autoritären Erziehung herausgebrochen“ habe.<sup>95</sup> „Sie (die tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik; M.F.) hat der Jugend geholfen, sich ihrer Erzieher zu erwehren; das war unvermeidlich und notwendig. Aber heute scheinen wir uns einem Zustand zu nähern, da sich die Erzieher der Jugend nicht mehr erwehren können“ (MÜLLER 1954, S. 775). Als Rezept gegen diesen Zustand verschreibt der Autor das Bekämpfen einer auf die natürliche Entwicklung vertrauenden Psychologie mit ihrem Freiheitsfanatismus und vor allem ein Wiederbeleben der pädagogischen Werte Ordnung, Rangfolge und Gehorsam.<sup>96</sup> Wie AEBLI recurriert auch er zur Begründung auf die Tierbiologie.<sup>97</sup> Unbestritten ist ihm, dass jeder Lehrer und Erzieher sich für die Erfüllung seines Auftrages durchsetzen muss (ebd.).<sup>98</sup> Tips zur Durchführung dieses Auftrages waren auch damals schon gefragt (vgl. FASSBIND

---

<sup>94</sup> vgl. zur Begründung der unterbrochenen Reihenfolge zwischen „SCHWEIZER SCHULE“ und SLZ Fussnote 74 des vorliegenden Kapitels.

<sup>95</sup> MÜLLER hat dabei vor allem „vom ideologischen Freiheitsfanatismus“ geprägte Kinderpsychologen und manche Erziehungsberater im Auge (MÜLLER 1954, S. 775).

<sup>96</sup> „Wir müssen wieder den Mut bekommen, die erzieherische Situation unbefangen und ohne jede Sentimentalität zu sehen. Eine Erziehung, welche noch diesen Namen verdient, ist nur möglich in der Form einer *geordneten* lebendigen Auseinandersetzung. Wo aber immer lebendige Wesen sich begegnen, geht es um die Bildung einer *Rangordnung*. Jeder erfahrene Lehrer weiss um dieses Spiel der Kräfte, das sich in Streitigkeiten und Rivalitäten austobt, bis mit der *Einordnung der Schüler in die Rangfolge der Klassengemeinschaft* eine gewisse Beruhigung der Gemüter eintritt. Entweder setzt sich der Lehrer durch oder dann tun es andere Kräfte und Einflüsse, die nicht immer in der gewünschten Richtung tendieren. *Erziehung vollzieht sich im sozialen Gefüge und kann daher niemals ausschliesslich vom Individuum und seiner Entwicklung her verstanden werden.* Bei aller Anerkennung der Verdienste der Tiefenpsychologie gilt es heute, den Gesichtskreis der Pädagogik zu erweitern und die Erkenntnisse der modernen Sozialpsychologie einzubeziehen, möge es auch gewissen Kinderpsychologen schwer fallen, lieb gewordene, zu Dogmen festgefahrene Lehrmeinungen aufzugeben“ (MÜLLER 1954, S. 775; Hervorhebungen M.F. Die Hervorhebungen markieren Parallelen zu einigen Positionen AEBLIS).

<sup>97</sup> „Es ist kein falscher Biologismus, sogar die Forschungen neuer Tierpsychologen als Stützen beizuziehen. Wir haben ja in unserem Lande einige hervorragende Vertreter dieser Wissenschaft (PORTMANN, HEDIGER, MEYER-HOLZAPFEL u.a.). Als Beispiel sei auf das neueste Werk Adolf PORTMANNS hingewiesen, ‘Das Tier als soziales Wesen’, das auf jeder Seite neue und überraschende Einblicke eröffnet, die auch den wachen Pädagogen aufhorchen lassen. Es wäre reizvoll und fruchtbar, die pädagogischen Probleme der Autorität und des Gehorsams einmal unter diesen Aspekten zu studieren“ (MÜLLER 1954, S. 775).

<sup>98</sup> MÜLLER beschreibt in der Folge die für die Erreichung des Zieles einzusetzenden Erziehungsmittel, die dem Motto „fortiter in re, suaviter in modo“ (stark in der Sache, aber gemässigt in der Form) zu folgen hätten. Er erwähnt Lohn und Strafe, die Gestaltung der Schulumgebung, vor allem aber den Wortgebrauch mit seinen verschiedenen Möglichkeiten der Belehrung, der Bitte, des Wunsches, des Gebotes, des Befehls, des Tadels und nicht zu vergessen: des Schweigens (MÜLLER 1954 S. 775 & 776).

1952).<sup>99</sup> Selbstverständlich betonen die einschlägigen Faustregeln für den Lehrer das Recht und die Pflicht der Gehorsamsforderung (HERMANN 1949)<sup>100</sup>. WARTENWEILER (1954) betont denn auch, dass das entscheidende Grundverhältnis in der Erziehung das von Freiheit oder Gehorsam sei.<sup>101</sup> Noch einige Jahre zuvor, 1951, hatte Joachim Felix HOPPENSTEDT in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG im Artikel „Erziehung zu sozialer Haltung“ ganz unbefangen von einzufordernder Zucht gesprochen, und das in einem reformpädagogischen Kontext: einem Artikel zur Propagierung bzw. Darstellung des Prinzips der Arbeitsschule.<sup>102</sup>

Eine 1952 in Zürich gemachte Elternumfrage bei Schülern der 3.-9. Klasse zeigte allerdings ein etwas anderes Bild: Auf die Frage, ob ihr Kind in der Schule zuviel Freiheit genieße, rügten von insgesamt 139 Elternpaaren nur 13 die fehlende Straffheit oder die zu laxen Führung (VÖGELI 1953, S. 409). Die Lehrer sahen das anders und dramatischer. Das zeigte eine am 20. August 1949 durch den Basler Primarlehrerverein dem Erziehungsrat von Basel unter dem Titel „Die Problematik der heutigen Erziehungsmethoden“ eingereichte Eingabe, in der als Hauptschwierigkeiten Autoritätsprobleme<sup>103</sup> genannt wurden (vgl. SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 89 [1953], S. 541). Die Bewertung der im Bericht aufgeführten Schwierigkeiten und deren Verarbeitung in einer 1952 eigens für das

---

<sup>99</sup> FASSBIND empfahl, der ersten Begegnung grosse Beachtung zu schenken, sich als Lehrkraft der Vorbildwirkung bewusst zu sein, den Schülern bei Regelverstössen auf der Tatabene, nicht der Wortebene (im Sinne des Moralisierens) zu begegnen, gute Gewohnheiten aufzubauen und eine „Gut- und Schlechtpunktliste“ zu führen (a.a.O.).

<sup>100</sup> Dort finden sich Ratschläge wie „Achte auf Gehorsam“, „Habe den Mut zur Führung...“, „Sei als Lehrer immer auch Erzieher“ (a.a.O., S. 273 und 274). Auch wenn diese Ratschläge in Nachsätzen gemildert und relativiert werden, ist doch deutlich und klar der erzieherische Duktus erkennbar.

<sup>101</sup> Der Satz von Alexandre VINET: „Freiheit ist nur möglich im Gehorsam. Gehorsam ist nur möglich in der Freiheit“ gilt WARTENWEILER als Angelpunkt. Der Mensch muss sich beschränken durch den Gehorsam gegenüber dem Höheren, sonst wird er der Sklave des Niederen (WARTENWEILER 1954, S. 358; der Satz von VINET ist im Artikel WARTENWEILERS quellenmässig nicht belegt).

<sup>102</sup> „Es bleibt die Frage nach der Zucht. Die Sozialpädagogik unserer Tage beginnt zu erkennen, dass es die Prinzipien der Arbeitsschule missverstehen heisst, wenn man behauptet, die Erziehung zur Nächstenliebe schliesse Strenge aus. Laut Gottes Ratschluss ist aber auch der Menschegeist zum Herren gesetzt über die Menschennatur. Das bedeutet, dass es innerhalb des Menschenschlages nicht nur eine soziale Haltung ‘nach unten’, sondern auch eine solche ‘nach oben’ gibt. Ein Mitbestimmungsrecht - denken wir an GOETHE’S ‘Erwirb es, um es zu besitzen’ - will erworben sein. Hüten wir uns, die Kinder nur eine soziale Haltung nach unten zu lehren. Haltung meint masshalten zwischen den Extremen. Es gibt die Masslosigkeit des Kadavergehorsams, es gibt aber auch die Masslosigkeit sozialer Gleichmacherei um jeden Preis. Das Mass ist die Menschenwürde, die den Mut zum Herrschen als einen Mut zum Dienen versteht“ (HOPPENSTEDT 1991, S. 678-679).

<sup>103</sup> Die Lehrerschaft von Basel bemängelte die Unfähigkeit der Kinder zu gehorchen, die mangelnde Achtung schon der Kleinen vor jeglicher Autorität, Grobheit, Schwatzsucht, Vergesslichkeit, Willensschwäche, mangelnde Selbstbeherrschung. Als Ursachen machten die Lehrer Folgendes aus: Das Jahrhundert des Kindes mit der Hochflut an Erziehungsreformen, welche jedes Wertmass in Frage stellten, Rastlosigkeit, Unsicherheit in Erziehungsfragen, gleichgültige Eltern (vgl. SLZ 89 [1953], S. 541).

Thema anberaumten Synode<sup>104</sup> fiel in der pädagogischen Öffentlichkeit durchaus gemischt aus. Der Berichtstatter der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG kommentierte sowohl den Bericht wie den daraus hervorgegangenen Aktionsplan<sup>105</sup> äusserst kritisch.<sup>106</sup> Der Kommentator der SCHWEIZER SCHULE hingegen würdigte sowohl die Analyse als „bemerkenswert“ und den Aktionsplan als „zeitgemäss“ (SCHÄTZLE 1953, S. 673 & 675). Insbesondere hob er mit Genugtuung hervor, dass der Bericht einleitend feststelle, dass die aktuelle Zeitkrise eine Krise der Erzieher sei<sup>107</sup> und die Krise der Erzieher im Kernpunkt als ein Problem von Autorität und Gehorsam wahrzunehmen sei.<sup>108</sup> Alle an der Erziehung interessierten Kreise seien jetzt aufzurütteln und zur Mitarbeit im Kampf gegen die erkannten Ursachen anzuspornen (ebd., S. 673), wobei auch der Rückbindung an die Religion angemessene Beachtung zu schenken sei.<sup>109</sup> (Der katholischen SCHWEIZER SCHULE ist in den Nummern der fünfziger Jahre ein deutlicher Kampf gegen die sich abzeichnende Säkularisierung anzumerken.<sup>110</sup>)

Aber: Nicht nur in der SCHWEIZER SCHULE, auch in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG wurde vorwiegend ein Revival der Autorität propagiert<sup>111</sup> (z.B. bei

---

<sup>104</sup> Die Synode zur Thematik des Berichtes wurde geprägt durch ein Referat des Vorstehers des Erziehungsdepartementes, Regierungsrat ZSCHOKKE. Dieser machte die Lehrer mit seiner Sicht des Autoritätsproblems bekannt: „Äusseres Auftreten, innere Haltung schaffen die vom Kind gesuchte Autorität. Der Lehrer sei nicht Bronze, nicht Gönner, er sei Vorbild“ (SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 98 [1952], S. 542).

<sup>105</sup> Er war von einer „Kommission betreffend Erziehungsschwierigkeiten“, gebildet aus Vertretern aller Schulstufen, ausgearbeitet worden.

<sup>106</sup> Die Vorschläge des Aktionsplanes seien nicht nur wenig erfolgversprechend, sondern in gewissem Sinne regelrecht unsympathisch (ebd., S. 543).

<sup>107</sup> Lehrkräften und Eltern fehle heute das traditionelle Erziehungswissen und oft sogar der Erzieherinstinkt. „Infolge der Genußsucht, der geistigen Trägheit und wachsenden Skepsis geht die Zahl der Menschen, die ihr Leben nach einer klar durchdachten Weltanschauung gestalten, ständig zurück und damit auch jener, die in ihrem erzieherischen Schaffen auf ein festes Ziel hinsteuern“ (SCHÄTZLE 1953, S. 674 in der Paraphrasierung des Basler Berichtes).

<sup>108</sup> Viele Erzieher, stellt SCHÄTZLE, den Basler Bericht aufnehmend, fest, haben die Wörter „befehlen“ und „gehören“ aus ihrem Wörterbuch gestrichen. „Das Kind soll alles aus freien Stücken tun, und dem Erzieher liege nichts weiteres ob, als alles so einzurichten, dass das Kind aus sich selbst heraus so handelt, wie er es wünscht. Diese ‚Freiheitspädagogik‘ läuft der Natur des Kindes zuwider. Kinder wie Erwachsene zu behandeln ist unrichtig und ungerecht. Das Kind muss sich überwinden lernen, sich selbst beherrschen, sich der äusseren Ordnung fügen, seine Absonderlichkeiten ablegen. Das geht nicht ohne einen gewissen Zwang, ohne eine Autorität, die befiehlt und sich konsequent durchsetzt. Körper und Seele verweichlichen, wenn keine Anstrengungen, Überwindungen und Abhärtungen von ihm gefordert werden“ (SCHÄTZLE 1953, S. 674).

<sup>109</sup> Der Basler Bericht betonte auch den Zusammenhang zwischen religiösem Empfinden, das als nachlassend festgestellt wurde, und dem Ehrfurchts- und Respektempfinden (vgl. SCHÄTZLE 1953, S. 674).

<sup>110</sup> Die Beispiele sind zu zahlreich, als dass die Erwähnung aller Artikel mit entsprechendem Inhalt Sinn machen würde. Beispiele sind aber etwa zu finden in SCHRIFTFÜHRUNG SCHWEIZER SCHULE (1953) und MARINOFF (1953, 1954).

<sup>111</sup> So etwa im Leitartikel der Augustnummer 1953 der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG, wo zu lesen ist: „Demokratie verlangt gereifte Einsicht und Selbstzucht. Diese wollen wir in der Schule zu unserm Anliegen machen...“ Wie das konkret geschehen soll, ist einige Zeilen weiter unten folgendermassen skizziert: „Jede Erziehung bedarf einer Autorität, und die Lernarbeit eines Kollektivs bedarf der straffen Führung. Es gibt auch einen Sumpf der Meinungen und des Werweissens, in dem die Arbeitslust und -kraft versinkt. Immer

BALTENSPERGER 1953). Es erstaunt denn nicht, dass 1955 in der SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG ein Artikel erschien, der für einen sorgfältigen Umgang mit der ROUSSEAU-Lektüre anregen wollte. Sorgfältig meinte hier: ROUSSEAU nicht als einen Pädagogen der uneingeschränkten pädagogischen Freiheit zu lesen.<sup>112</sup> Denn die Aufrechterhaltung der Disziplin wurde vor allem von den städtischen Lehrern zunehmend als schwierig erlebt (KOLB 1956, S. 31).<sup>113</sup> Die Aktualität des Themas zur Mitte der fünfziger Jahre bezeugt eine Vortragsreihe zum Thema „Zwang und Freiheit in der Erziehung“. Sie wurde im Wintersemester 1956/57 am Pestalozzianum Zürich mit grossem Erfolg durchgeführt, wobei sämtliche Referenten eine elastische, situationsangepasste Haltung propagierten (MENG 1957, STUCKI 1957, SCHNEIDER 1957 u.a.m.). Auch Ende der fünfziger Jahre war das Thema des Autoritätsverlustes für die Lehrerschaft noch nicht vom Tisch. Davon zeugt ein Fragebogen der Société Pédagogique de la suisse Romande, der der deutschsprachigen Lehrerschaft via Lehrerzeitung ebenfalls zur Beantwortung zugänglich gemacht wurde und dem Thema „Die Schule und die moderne Welt“ gewidmet war. Von insgesamt fünf Fragekreisen waren auf dem Fragebogen für die Lehrer<sup>114</sup> ganze drei dem Thema Autorität und Disziplin gewidmet<sup>115</sup>, was die ungebrochene Aktualität der Thematik dokumentiert. Sie flaute auch zu Beginn der sechziger Jahre nicht ab.<sup>116</sup>

Nicht nur AEBLI hat eine Verbindung zwischen Gehorsam/Autoritätsverhalten und Erziehung zur Demokratie gesehen (vgl. 4.1.). Auch andere Autoren jener Zeit betonten,

---

noch ist der strikte Gehorsam das tragende Element in der Erziehung. Wir wollen nicht jenen Gehorsamsautomatismus schaffen, der das Denken ausschaltet, aber doch jenen Gehorsam, der es dem Schüler versagt, zu jedem Befehl seine eigene Meinung herauszumaulen“ (BALTENSPERGER 1953).

<sup>112</sup> „Wo immer sich Schulmethodiker heute auf die von ROUSSEAU postulierte erzieherische Freiheit berufen, die immer als ‘liberté bien réglée’ verstanden werden muss, da mögen sie bedenken, dass er einem gut erzogenen Erzieher nur **einen** normal veranlagten Zögling für die **ganze** Erziehungszeit anvertraut. Eine Übertragung z.B. dieses Prinzips auf die heutige Massenerziehung in den Schulen wäre eines der schlimmsten Missverständnisse der ROUSSEAUSCHEN Absichten. Wir dürfen seine Prinzipien nicht bedenkenlos als Regeln nehmen, sondern sollten ihrem Gehalte nachspüren und ehrlich versuchen, was sich für die jeweilige Zeit und den jeweiligen Ort als sinnvoll erweisen könnte“ (BÜHLER 1955, S. 163).

<sup>113</sup> KOLB definiert Disziplin als „Erziehung zu Ordnung, Gehorsam und Fleiss“ (a.a.O.) und sieht sie gefährdet, weil die städtischen Eltern die Grundlagen für diese Art der Erziehung nicht mehr legen, Disziplinanforderungen also erst mit dem Schuleintritt an die Kinder herangetragen werden. Der Schule ist auf diese Art eine Aufgabe übertragen, die sie nicht bewältigen kann. Als Rezept verschreibt KOLB der Lehrerschaft das Wirken durch Vorbildlichkeit, spannenden Unterricht und, ausnahmsweise und wenn es nicht mehr anders geht, durch die Körperstrafe als Schocktherapie nach dem Motto: „Ein Backenstreich zur rechten Zeit hat eine Neurose geheilt“ (KOLB 1956, S. 32).

<sup>114</sup> Zwei ergänzende Fragebogen erhoben die Stimmung im Personenkreis ausserhalb der Lehrerschaft und im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen.

<sup>115</sup> Fragekreis 1: Vom Respekt der Autorität; Fragekreis 2: Die Disziplin der Klasse; Fragekreis 3: Die Disziplin der Schüler ausserhalb der Schulstunden; die beiden anderen Fragekreise waren dem Verhältnis von Schule und Familie und von Schule und moderner Welt gewidmet (SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG 103 [1958], S. 525f.).

<sup>116</sup> „Oft aber, liebe Kolleginnen und Kollegen, fehlt es auch bei Euch am Mut zu einer unpopulären Massnahme, denn es gibt einen Punkt, wo man nicht bitten darf, wenn man zu fordern hat“ (HASLER 1960, S. 684).

dass Erziehung zur Demokratie in erster Linie aus Charakterbildung bestehe (BAUMGARTNER 1950, S. 497; BUOL 1950, S. 1015) und diese in der Schule verwirklicht werde, indem das Kind seine egois-tischen Strebungen zugunsten des Klassenkollektivs zurückstellen und sich der Autorität unterwerfen müsse.<sup>117</sup>

Ein kleines Aperçu zum Schluss: Im Rahmen der Arbeit einer internationalen Kommission zur Ausarbeitung eines Planes für die Lehrerbildung in Baden-Württemberg traten im Sommer des Jahres 1949 in Esslingen Vertreter der deutschen und schweizerischen Lehrerbildung mit zehn Direktoren von amerikanischen Lehrerausbildungsstätten zusammen. Neben Unterschieden im Lern- und Bildungsverständnis<sup>118</sup> fiel den Amerikanern bezeichnenderweise vor allem die Betonung der *Zucht* an den deutschen und schweizerischen Schulen auf..<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> „Das Kind macht ... jeden Tag die wertvolle Erfahrung, dass wahre Freiheit nicht schrankenlos ist und auch der massvollen Autorität bedarf. Es muss sich wohl oder übel dazu bequemen, gewisse Sonderwünsche zugunsten des Kollektivums zurückzustellen, anderseits erlebt es aber auch die Genugtuung, dass seine persönliche Leistung und seine Initiative Anerkennung finden und im Interesse der Klassengemeinschaft liegen. So fördert und entwickelt die Schule die gesunden geistigen und seelischen Kräfte und dämmt die natürlicherweise in Erscheinung tretenden asozialen und egoistischen Triebe nach Möglichkeit zurück“ (BAUMGARTNER 1950, S. 497).

<sup>118</sup> Die Amerikaner hatten den Eindruck, in Europa bedeute Lernen lediglich das Aufsagen von Auswendiggelerntem. In Amerika hingegen bedeute „Learning“ den Prozess, der es den Menschen ermögliche, sich neuen Situationen besser anpassen zu können. „Beim Lernen im amerikanischen Sinn ‘kapiert’ man etwas, das man sich zu eigen macht, so dass es von der Persönlichkeit nicht mehr zu trennen ist. Das Gelernte muss den Menschen zu einem zweckmässigeren Verhalten fähig machen, nicht nur zum Weiterschreiten in einem Schulfach, auch zur Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Alltagslebens. Lernen heisst sein Verhalten ändern“ (PROBST 1950, S. 392-393; der Psychologieprofessor Ernst PROBST fasste die sich aus der Begegnung mit den amerikanischen Experten ergebenden Resultate für die SLZ zusammen). In Bezug auf die Bildung kritisierten die Amerikaner, dass in Europa das logische Denken an die Fächer Latein, Mathematik und Physik gebunden werde. In Amerika werde den Schülern eine grössere Wahlmöglichkeit geboten, damit jeder seiner Neigung gemäss gebildet werden könne (ebd., S. 393f.).

<sup>119</sup> „Die Erziehung besteht in jedem Lande der Welt aus einer Mischung von Zucht und Freiheit. Ihr in Europa habt nun eine merkwürdige Verteilung gefunden. In euren Volks- und Mittelschulen gibt es nur starre Programme und Pflichten. Kommen dann aber eure Schüler auf die Universität, so gibt es dort nur Freiheit. (...) Bei uns halten wir es für richtiger, keinen so grossen Unterschied zu machen. Wir gewähren mehr Freiheiten in den Schulen und weniger an den Universitäten“ (PROBST 1950, S. 394).

## Zusammenfassung / Kommentar

### Die 1950er Jahre in der Schweiz - ein interpretierendes Fazit

Hans WYSLING hat bei den Schweizer Literaten der Kriegszeit beobachtet, dass sie sich um die Nation sorgten, sich der Selbstbehauptung der Schweizer annahmen, die Abgrenzung vom Ausland betonten, das Eigene hervorhoben, den Sonderfall im Rückgriff auf die Geistige Landesverteidigung zelebrierten (vgl. Kapitel 5.1.1.).

Zehn Jahre später baut die schweizerische Alltagspädagogik, die der literarisch-künstlerischen Avantgarde hintennach hinkt, auf dieser Mentalität auf und wendet sie auf die Erziehung an. Das hat die Analyse der zwei von mir untersuchten schweizerischen Lehrerzeitschriften ergeben.

Die Erziehung steht zu diesem Zeitpunkt vor neuen Herausforderungen. Ging es im Krieg noch darum, die Jugend auf sich verknappende Ressourcen einzustellen, besteht die Herausforderung jetzt darin, die Modernisierungserscheinungen des technisch-wissenschaftlichen Zeitalters mit all seinen Möglichkeiten und Gefahren zu bewältigen.

Der Geistigen Landesverteidigung war durchaus Erfolg beschieden gewesen. Die Schweiz war nach dem Krieg geeinter als je und definierte sich als Willensnation. Vom Krieg war sie weitgehend verschont worden, was den angenehmen Effekt erzeugte, dass ihre Industrie international Wettbewerbsvorteile aufwies, da die nötige Infrastruktur intakt war. Der nationalsozialistischen Versuchung war sie nicht erlegen, was unangenehme Fragen wie etwa in Deutschland diejenige Theodor W. ADORNOS nach den noch möglichen erzieherischen Zielen nach der Katastrophe von Auschwitz gar nicht erst aufkommen liess (ADORNO<sup>5</sup> 1980, S. 85-101).<sup>120</sup>

Was lag da näher, als zur Bewältigung der sich rasch verändernden erzieherischen Herausforderungen auf die bewährten Leitbilder der Vergangenheit zurückzugreifen und sich an ihnen zu orientieren?

Die Folge war, dass der Förderung der schweizerischen Eigenheiten Aufmerksamkeit geschenkt wurde, um sowohl die Identität nach innen (Zusammenhalt) wie die Abgrenzung nach aussen (Deutschland und Ostkommunismus) zu stärken. Pädagogisch wurde dies mittels des Heimatprinzips und durch Gesinnungsbildung angestrebt. Im Zentrum der

---

<sup>120</sup> Die Anbindung an das erneuerte Konzept der Geistigen Landesverteidigung schuf nach dem Krieg die Basis für eine Selbstkonstruktion der Schweizer von hoher Moralität, auf welcher die Betonung der Autorität unproblematisch erscheinen konnte.

## Michael Fuchs: Pädagogische Mentalitätsgeschichte der 50er Jahre

Gesinnungsbildung stand die Orientierung an traditionellen Werten wie Familie, Charakterbildung, Elitebildung (auf eine Elite mit Dienstbarkeitscharakter hin), Gemeinschaft, Durchhaltewillen, Konzentrationsfähigkeit, Wahrheit, Liebe, Gehorsam, Höflichkeit, Autorität u.a.m. Dies alles sollte dazu beitragen, die bewährte Tradition weiterzuführen und der Schweiz und den Schweizern ihren erfolgreichen Platz im Zentrum Europas zu garantieren.

Dieser Traditionsorientierung stand eine Modernisierungswelle gegenüber, die den Alltag durch Konsumismus, Urbanisierung, Mediatisierung und damit durch eine Herauslösung der Menschen aus traditionellen Lebenskreisen und Bindungen prägte. Das wurde von den Pädagogen als Gefahr und Bedrohung wahrgenommen. Die Reaktionen fielen entsprechend aus: Auch hier wurden zunächst einmal die alten Leitbilder zur Bewältigung herangezogen und in Postulate und Strategien umgesetzt. Es wurde versucht, die Jugend von schlechten Medienerzeugnissen abzuschotten, Skepsis gegenüber dem Fernsehen und anderen Zerstreuungsmitteln zu verbreiten, die allmählich sichtbar werdende sexuelle Freizügigkeit zu bekämpfen und vor allem: die bedrohliche „Aushöhlung“ von Zucht und Autorität zu bekämpfen.

Die Dichotomie zwischen Altem und Neuem, Traditionellem und Modernem sorgt seit jeher in der Pädagogik für Spannungen. Man kann sie auch heute wahrnehmen. Interessant sind nicht die Polaritäten an sich, sondern die Beobachtung, welche Zeit mit welcher Vehemenz welchen Pol betont. Und in dieser Hinsicht ist die Zeit der fünfziger Jahre durchaus von einer speziellen und rigiden Betonung des Autoritativen (trotz dem Debakels mit „Autorität“ im Dritten Reich), von Zucht und Ordnung, von Tradition, von Heimat, von Ablehnung des Neuen geprägt. Differenzierende Offenheit findet sich selten, der Rahmen, innerhalb welchem man sich gedanklich bewegt, ist klar abgesteckt und wird noch kaum erweitert. Das ist die Welt, in der Hans AEBLI als junger Pädagoge seine Normen und Wertsetzungen aufbaut. Sie erklärt manches, wenn man davon ausgeht, dass sie ihn geprägt hat.