



# Geschichte als Dispositionsspielraum? Pädagogische Lehrbücher und Schriften für die Ausbildung von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich, 1900–1950<sup>1</sup>

ANDREAS HOFFMANN-OCON, ANDREA DE VINCENTI,  
NORBERT GRUBE

**English abstract:** *This paper focuses on the use of history and historical figures within the scope of pedagogy and didactics in teacher education, especially in textbooks and writings of teacher educators. In the analyzed texts, the present time is often diagnosed to be decadent whereas the past is imagined as a golden age. Historical figures and references to history were used as a pool of eternal truths which were credited with the ability to point the way to a better future. An eclectic choice of historical aspects usually was merged with modern scientific findings into scientific text formats. The scientific aspect itself as well as dignity and ability to provide guidance ascribed to the historical figures conferred legitimation and authority to the texts produced by the teacher educators.*

**Keywords:** *teacher training, history, pedagogical textbooks, classical authors, community, critique of schools, school reforms.*

Die Bedeutung der an der Grenze zwischen Wissenschafts- und Leitfaden-Literatur sich befindenden pädagogischen Schriften, die von Seminarlehrpersonen etwa zwischen 1900 und 1950 verfasst wurden, wird zwar gelegentlich erwähnt (Schäfer, 2012, S. 2013), doch in einem bildungsgeschichtlichen Zusammenhang

noch wenig diskutiert. Welches Wissen als pädagogisches Wissen Anspruch auf Anerkennung erheben kann, schärft als Frage den Blick für den normativ-kulturellen Gehalt von historischen Begründungsfiguren, Reflexionsformen und Rückversicherungen (Thompson, 2013, S. 20 f.). Der vorliegende Beitrag unternimmt den

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilbefunde aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“, Laufzeit 2017 bis 2019. Dieses SNF-Projekt 166008 wird am Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt.



Versuch, anhand von drei seminaristischen Fallbeispielen im Kanton Zürich Spuren in pädagogischen Schriften und Studienbüchern zu verfolgen, die Geschichte in den Worten Reinhart Kosellecks (1979) „als Dispositionsspielraum“ (S. 261) nutzten oder zumindest implizierten, für schulische und didaktische Überlegungen seinerzeit (re-)konstruierte historische Zusammenhänge als Inspirationsquelle oder gar Ressource gebrauchen zu können. Mit dieser Perspektive ist auch die Annahme verbunden, dass Prozesse des ‚Ausbeutens‘, Umgestaltens und Umdeutens von Vergangenheitsbildern sowie pädagogischen Klassikern der und für die Pädagogik (Tenorth, 2003, S. 14) auf eine erzählte Geschichte als Berufungsinstanz zielten. Die Mixtur verschiedener erzählerischer Schichten, u.a. volkserzieherischer, dekadenztheoretischer, teilweise auch völkischer Subtexte in den pädagogischen Schriften, waren einerseits Teil damaliger grosser Debattenlagen, andererseits beanspruchten diese ebenfalls, Anleitungen und didaktische Werkzeuge zu geben, wie man mit Herausforderungen des schulischen Alltags als Lehrperson fertig wird.

Krisenwahrnehmungen veranlassten pädagogische Autor/innen, wissenschaftliche und populäre Wissensformen in der Lehrpersonenbildung, die von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Gruppierungen auf ihre weitere Akademisierung hin observiert wurde, zu schulfeldnahem Wissen zu bündeln, dem die Tendenz innewohnte, ‚geschlossene Lehren‘ zu vermitteln (Gruschka, 2011, S. 51). Dieser Aspekt rückt in den drei in diesem Bei-

trag diskutierten Fallbeispielen verstärkt in den Fokus: Lässt sich in den pädagogischen Schriften eine eher pessimistische Auseinandersetzung mit (erzieherischen und schulischen) Gegenwartsproblemen aus der für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts so typischen Mischung von Elementen der Dekadenz und Utopie mit appellativen Hinweisen finden, der zufolge ein verloren geglaubter Zustand von gesellschaftlicher Reinheit (Herbst, 2004, S. 112) durch die Veränderung von Unterricht wiederhergestellt werden könnte? Durchzog also eine Defizitgeschichte als geschichtspolitische Zukunftskonstruktion die hier untersuchten Texte? Das Besondere der pädagogischen Schriften und Lehrbücher lag u.a. darin, dass sie sich auf verschiedene und disparate Anforderungen der Unterrichtenden bezogen und die angehenden Lehrpersonen als Rezipienten dem Anspruch nach wissenschaftlich distanziert und praxisnah-erziehend zugleich involvieren wollten. Auch wenn diese Texte streckenweise stark auf eine Niedergangserzählung rekurrieren sollten, wiesen sie in prospektiver Hinsicht womöglich auch visionäre, manchmal gar prophetische Züge auf, die das Erreichen einer stabilen Bildungseinheit auf einem pädagogischen Weg suggerierten (Osterwalder, 2013, S. 296).

Anhand von Studienbüchern, Jahresberichten sowie von pädagogischen Schriften wird die widersprüchlich erscheinende Auseinandersetzung mit Geschichte als „Dispositionsspielraum“ im Zusammenhang mit drei verschiedenen Institutionen der Lehrpersonenbildung und den



jeweils lokal tradierten Wissensordnungen im Kanton Zürich in drei Schritten gesucht. Erstens werden die Schriften der Pädagogikprofessor/innen am Seminar der Töchterschule der Stadt Zürich auf ihre Gebrauchsweisen von pädagogischen Klassikern als Legitimationsstifter untersucht. Zweitens wird gefragt, inwiefern pädagogische und literarische Klassiker als aktivierte Kronzeugen zur Legitimation didaktischer Neukonzeptionen am Evangelischen Seminar Unterstrass betrachtet werden können. Der dritte Abschnitt analysiert Konzeptionen zum Gesamtunterricht am Oberseminar Zürich, die in ihren Krisenwahrnehmungen eine Zerrissenheit der Kultur diagnostizierten und mit didaktisch-kulturgeschichtlichen Unterrichtsübungen die ‚Entfächerung‘ von wissenschaftlichen Disziplinen, Entschleunigung, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaft und Konzentration in der Schule (wieder-)herstellen wollten.

## **1. ZEITLICHKEIT DER GEGENWART UND WAHRHEITEN AUS EINER ZEITLOSEN VERGANGENHEIT. SCHRIFTEN DER PÄDAGOGIKLEHRENDEN AN DER TÖCHTERSCHULE DER STADT ZÜRICH**

In den Lehrmitteln und Schriften der Pädagogiklehrenden sowie in den Jahresberichten der Töchterschule tritt den Lesenden von den 1920er bis 1950er Jahren Zeitlichkeit in einer paradoxen Verkehrung entgegen. Die Gegenwart wurde

anhand impliziter oder expliziter Vergleiche mit früheren Epochen als mangelhaft und defizitär beschrieben. Während die eigene Zeit so verzeitlicht wird, scheinen die Lösungen für die herausgearbeiteten Probleme jedoch im Reich der Ewigkeit, des Unvergänglichen, der „unermesslichen Wahrheit“ (Klinke, 1920, S. 7) zu liegen, gerade auch, wenn sie mit Rückgriff auf Gewährsmänner wie Johann Heinrich Pestalozzi oder Jean-Jacques Rousseau eingeführt werden. Diese Referenzen aus der Vergangenheit werden nicht historisch behandelt, sondern als ausserhalb des Mahlstroms der Zeit stehende Wahrheiten. Entsprechend werden auch frühere pädagogische Bezugnahmen auf dieselben Gewährsmänner als gescheiterte Fehldeutungen ihrer Schriften abgetan, um sodann die korrekte Lesart selber zu propagieren. So schreibt etwa Willibald Klinke, von 1912 bis 1939 habilitierter Professor für Pädagogik, Psychologie und Didaktik am städtischen Lehrerinnenseminar in Zürich (Criblez, 2010, S. 72), Pestalozzi sähe sich falsch verstanden, blickte er heute, 1920, auf die zahlreichen Fürsorgeanstalten, welche aus Bequemlichkeit eingerichtet worden seien, denn das Haus als kleinste individuelle Gemeinschaft bleibe letztlich die geeignetste Stätte der Erziehung. Daher sei die „Hebung und Stärkung des Familienlebens“ die sicherste Grundlage der Erziehung sowie der Volkskultur (Klinke, 1919, S. 4). Pestalozzis letztes Erziehungsziel sei die Menschlichkeit gewesen, weshalb er „heute unser Führer sein“ müsse (Klinke, 1920, S. 10). Denn die Welt sei, so Klinke kurz nach dem Ende des Ersten



Weltkrieges zeitdiagnostisch, immer noch in Hass, Groll, Missgunst, Misstrauen und Neid versunken, von Besitzstreben, „Sinnengier“ und „krasseste[m] Egoismus“ beherrscht (ebd., S. 11). Die „allgemeine Zeitlage“ mit ihrem „sittliche[n] Materialismus“ sei schuld am Verfall der Familie, das „Evangelium vom Sichausleben, das Schwinden der Einfachheit der Sitten“ hätten ihre Grundlage erschüttert (Klinke, 1919, S. 5). Die gute alte Zeit sei zwar ein Märchen, doch die Überreiztheit und Nervosität der Familienväter, die für ihre Kinder keine Zeit hätten, sei ein Mangel von heute (ebd., S. 6). Die im Anschluss an diese Zeitdiagnose als Notwendigkeit herausgestellte „geistige Verjüngung“ der Menschheit soll ausgerechnet durch den damals seit fast hundert Jahren toten Pestalozzi erfolgen. Die Arbeit an dieser „sittlichen Wiedergeburt“ sei daher die höchste Forderung und vornehmste Pflicht eines Menschen (Klinke, 1920, S. 10f.).

Der Niedergang der häuslichen Erziehung und der „Zerfall der erzieherischen Kraft der Familie“ (Klinke, 1942, S. 11; Klinke, 1919, S. 5), deren Ausbreitung frühere Wirtschaftsmodelle (Bauernhof, Kleinhandwerk) ermöglicht hätten, desavouiere die Familie als Keimzelle des Staates und die Mutter als „Kraftstation der Erziehung“, zumal familiäre Aufgaben nun Institutionen wie Kinderkrippe, Schülerspeisung, Jugendorganisationen, etc. übernahmen (Klinke, 1942, S. 10–13). Das an Pestalozzis Wohnstubenerziehung festgemachte Ideal der Familie verbindet Klinke teilweise mit eugenischen Elementen, um es so an die angeblichen Erfordernisse ei-

ner als dekadent beschriebenen Gegenwart anzupassen. Nicht jede Wohnstube führte in der Vorstellung Klinkes in gleichem Masse zum Erziehungserfolg: nur aus der „kulturell *gehobene[n]* Familie mit *guten* Erbbedingungen“ [Hervorhebungen im Original, ADV] könnten Kulturgrößen hervorgehen. In kinderreichen Familien finde man dagegen heute vielfach „Verantwortungslose, Untaugliche, Hemmungslose, Minderwertige, Arbeitsscheue, Alkoholiker, Degenerierte [...], die sich hemmungslos vermehren“ (ebd., S. 28). Doch nur die „körperlich und geistig gesunde Familie“ sei für den Staat und für den im Zeichen der Landesverteidigung angemahnten Kinderreichtum wertvoll (ebd., S. 29). Unterdessen müsse die Schule als „Notstandseinrichtung“ die Unzulänglichkeit der häuslichen Erziehung kompensieren, ohne sie allerdings ersetzen zu können (Klinke, 1919, S. 16f.). Klinke plädiert daher in der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift (1923) mit Bezug auf Pestalozzi dafür, die „Schulübel“ nicht länger zu „verkleistern“, sondern sie „in ihrer Wurzel zu heilen“: „Wir müssen auf ganz anderem Wege, als es die pädagogischen Modeströmungen wollen, zu einer Neuorientierung in der praktischen Pädagogik kommen“ (Klinke, 1923, S. 66). Da der wichtigste Kulturfaktor die Familienerziehung sei und viele Individuen mit dem „Fluch einer verhängnisvollen Vererbungsanlage“ zur Welt kämen, müsse eine neue, sich mit der Rassenhygiene und Sozialanthropologie verbindende Pädagogik die Neugestaltung der Familie anstreben, „um einen möglichst körperlich und geis-



tig gesunden Nachwuchs zu sichern, bei dem unsere erzieherischen Einwirkungen auch gute Früchte zeitigen“ (ebd., S. 69). Dazu kenne man international und auch in der Schweiz „heute ein höchst humanes und ungefährliches Mittel in der Sterilisation, das keine Störung des geistigen oder nervösen Gleichgewichtes zur Folge hat“ und „als rassenhygienische Massnahme“ vielfach anerkannt sei (ebd.).

Etwa zeitgleich argumentierte auch Fritz Enderlin, 1930–1949 Rektor der Abteilung I der Zürcher Töchterschule (Zeller 2004), zu der auch das Lehrerinnenseminar gehörte, mit Pestalozzis Konzept der Wohnstube (Enderlin, 1941, S. 32f.; Enderlin, 1949, S. 63) und gegen die Delegation von elterlichen Erziehungsaufgaben an die Schule. Anstatt jedoch wie teilweise bei Klinke das Konzept eugenisch aufzuladen, plädiert Enderlin für eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bezüglich der gemeinsam wahrzunehmenden Erziehung. Die Schule sei in diesem Sinne „eine erweiterte Wohnstube. Lehrer und Lehrerin Stellvertreter von Vater und Mutter.“ So werde aus dem „kühlen oder gar feindseligen Aufsichts- und Zensurenverhältnis ein wahrhaft familienmässiges“, und die Jugendlichen erschienen nicht länger als blosses „mehr oder weniger brauchbares Schülermaterial“, sondern als „Söhne und Töchter“ (Enderlin, 1941, S. 34f.).

Emilie Bosshart, die zweite nebenamtliche, zeitweise einzige Professorin für Pädagogik und Psychologie an der Töchterschule der Stadt Zürich (Criblez, 2003), rekurriert in ihren Lehrbüchern und

Schriften ebenfalls auf Pestalozzi, verband ihn allerdings stärker mit psychologischen Konzepten. Sie betonte mit Pestalozzi und gegen Rousseau insbesondere die Wichtigkeit der Familie für die Entwicklung der sittlichen Gefühle der Kinder (Bossart, 1938, S. 28f.). Die Schule wiederum zeichnete Bosshart ähnlich wie Enderlin in starker Abhängigkeit von der „Vorarbeit und Mitarbeit“ der Familie: „Je sorgfältiger die Eltern sich die sittliche Erziehung ihrer Kinder angelegen sein lassen, um so fruchtbarer wirkt das, was in Verbindung mit der neuen Lebensgemeinschaft der Schule angeregt und gepflegt werden kann“ (ebd., S. 30). Beide Institutionen, Familie und Schule, sollten durch gemeinschaftliche Partizipation den Gemeinschaftssinn der Kinder stärken.

So sehr sich also die Bezugnahme auf Pestalozzi und die mit diesem Gewährsmann transportierten Konzepte bei Bosshart und Klinke unterscheiden, führen doch beide die Notwendigkeit der von ihnen propagierten erzieherischen Massnahmen auf einen selbst diagnostizierten prekären Zustand der Gegenwart zurück. Bei Bosshart ist es 1944 die Kriegssituation, welche Anlass zur Publikation eines wissenschaftlich fundierten Erziehungsratgebers gibt. Nicht weniger als einen neuen Menschen brauche es, damit rechtliche Lösungen in Form von Völker- und Weltbünden zur Befriedung der Menschheit gelingen könnten. Bereit zum Verzicht sowie opferfähig, edel, hilfreich und gut müsse der Mensch durch eine entsprechende Erziehung werden (Bosshart, 1944, S. 7f.). Keine zehn Jahre später scheint die Zeit, in



der „über dem Reden über Methoden und einzelnen Erziehungsmitteln die Richtung verloren gegangen ist“, selbst zur Besinnung auf die „menschliche Bestimmung“ aufzurufen. Der Aufwand pädagogischer Bemühungen stehe „in einem krassen Missverhältnis zum Erziehungserfolg“, es fehle zeitbedingt eine gründlich durchdachte Erziehung und die Systematik, weil Unordnung und Unklarheit mit Lebendigkeit und Lebensnähe verwechselt würden (Bosshart, 1951, S. 10). Daher sollten „altbekannte und bewährte Erziehungsmassnahmen“ in einem neuen Erziehungsratgeber präsentiert werden, diese seien schliesslich nicht per se richtig oder falsch, sondern würden es erst in bestimmten Wirkungszusammenhängen (ebd., S. 12). Dabei betont Bosshart wie Enderlin die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, welche manches nachholen könne, was in der Erziehung verpasst worden sei (Bosshart, 1944, S. 11f.). Mit Hilfe der „neusten Forschungsergebnisse“ der Kinderpsychologie sollten daher „altbewährte, aber gegenwärtig vergessene und vernachlässigte Erziehungsgedanken“ neu begründet werden (Bosshart, 1944, Klappentext). Entsprechend stehen in den Anmerkungen Pestalozzi und Piaget, Fichte und Plato oder Spranger und Rousseau auf Augenhöhe nebeneinander – und fügen sich in eine für pädagogische Ratgeber typische Strategie der Autorisierung ein (Thompson, 2013, S. 28).

Pestalozzi dient also Klinker, Enderlin und Bosshart im Sinne eines polyvalenten Legitimationsstifters, um ihre jeweiligen Konzepte und Anliegen, seien dies die Ras-

senhygiene, die pragmatische Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen oder die Kinderpsychologie, als plausible Lösungen für ihre diagnostizierten Probleme der Gegenwart zu positionieren und zu legitimieren. Dabei werden Rückgriffe auf Pestalozzi gerade nicht als historisches Wissen behandelt, sondern als ewig gültige und somit zeitlose Wahrheiten in die Texte eingebaut.

## **2. PÄDAGOGISCHE UND LITERARISCHE KLASSIKER ALS BILDUNGSHISTORISCH AKTIVIERTE KRONZEUGEN ZUR LEGITIMATION DIDAKTISCHER NEUKONZEPTIONEN AM SEMINAR UNTERSTRASS**

Ähnliche schul- und gesellschaftskritische Gegenwartswahrnehmungen sind für denselben Zeitraum auch für das 1869 gegründete Evangelische Lehrerseminar in Unterstrass charakteristisch, das dezidiert als Gegenentwurf zum staatlich-kantonalen Seminar in Küsnacht konzipiert war. Mit beträchtlicher Staatskritik machten Direktor Konrad Zeller, der von 1922 bis 1962 amtierte, und Übungsschullehrer Hans-Jakob Rinderknecht für die beklagten gesellschaftlichen Fehlentwicklungen eine totalisierende Entmündigung der Bürger durch soziale, kulturelle und wirtschaftliche Fürsorgeaufgaben seitens des Staats verantwortlich (Brunner, Zeller, & Rinderknecht, 1944). In latenter Massenskepsis befürchtete Rinderknecht Mitte der



1930er Jahre die Aushöhlung der Volksgemeinschaft und liess phasenweise nationalistisches und als reaktionär (o. V., 1937) eingestuftes Denken erkennen: „Unsere Schüler müssen lernen, als Volksgemeinschaft zu leben, oder sie werden in der Anarchie untergehen. [...] Gemeinschaft zu brechen muss undenkbar werden, wie das In-die-Stube-spucken und das Fensterschlagen“ (Rinderknecht, 1937, S. 19). Diese dystopisch klingende Annahme war ebenfalls mit der Perspektive des historischen Verfalls einer vermeintlich ganzheitlichen und schlagkräftigen Gesellschaftsformation verbunden.

Die Eingliederung in die Gemeinschaft bestand 1948 als übergeordnetes Erziehungsziel in der evangelischen Lehrerbildung fort – nunmehr unter dem Leitbild des von Zeller entworfenen christlichen Humanismus, dem ganzheitliche Bildungsambitionen von Seele und Geist und des Menschen in „seiner individuellen und kollektiven Existenz“ (Zeller, 1948, S. 88) zugrunde lagen.<sup>2</sup> Dieser in der Nachkriegszeit unter den Vorzeichen abendländischer *Renovatio* verbreitete Syntheseversuch (Schildt, 1999) enthält ebenso wie Rinderknechts Methodikbuch „Schule im Alltag“ (1939) und dessen „Die Schule von morgen“ (1937) keine dezidierten bildungshistorischen Kapitel. Mit ihren Bestandsaufnahmen und Zukunftsentwürfen beruhten diese eher didaktisch ausgerichteten Werke gleichwohl implizit

und latent auf bildungshistorischen Bezügen. So ist auch Zellers „christlicher Humanismus“, etwa bei der Skizzierung der Körperbildung, durchzogen von Bezugnahmen auf pädagogische, literarische und philosophische Klassiker, vor allem auf Pestalozzi und Goethe, weniger auf Rousseau, aber auch auf Jean Paul und John Locke (Zeller, 1948, S. 89, 99). Als historische Gewährsmänner für die Bedeutung von gemeinschaftlichem Ordnungssinn und sogenannten äusseren Formen dienten Pestalozzi mit seiner im „Stanser Brief“ artikulierten Forderung nach nötiger Stille für erfolgreiche Erziehung und Goethe, der den „Gruss als Erziehungsmittel“ im Spätroman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ entfaltete (ebd., S. 110, 112f.). Auch Zellers biologisch und psychologisch mit Verweis auf Carl Gustav Jung grundierte Behauptung, wonach gute Erziehung auf die „Uebertragung und Ansteckung“ vorbildlicher Lebensführung der Eltern, der „Atmosphäre der Familie“ und „der Wohnstube“ zurückzuführen sei, wird anhand der vorgeblich auf Dankbarkeit beruhenden Beziehung des Schweizer Pädagogen Philipp Emanuel Fellenbergs und Pestalozzis zu ihren Müttern zu belegen versucht (ebd., S. 125f.). Wie Klinke und Enderlin reklamierte auch Zeller (ebd., S. 116, 172, 176) Pestalozzi für eine idealistisch imaginierte Wohnstuben- und Familienerziehung, deren Nachahmung die Schule aufgrund ihrer gegenwärtig-

<sup>2</sup> Dabei knüpfte Zeller (1948, S. 148) teilweise an antisemitische Stereotype an, wenn am Beispiel der Juden „die Ueberentwicklung der geistigen Fähigkeiten“ als Ursache für die Verkümmern der Seele betrachtet wird. Die „geistige Exzentrizität kennzeichnet [...] den Juden von heute. Aus ihr stammen seine unerhörten Vorzüge, wie seine gefährlichen und gefürchteten, zersetzenden Eigenschaften“ (ebd., S. 231).



gen Jahrgangsklassenorganisation nicht vermöge. Das historische Vorbild der auf väterlicher Liebe beruhenden vorgeblichen innigen Beziehung zwischen Pestalozzi und seinen Zöglingen diente 1948 als Legitimation für die Vereinbarkeit von Zellers christlichem Humanismus und der Ausübung von Körperstrafen bei Schülern. So sei Pestalozzi zum Schlagen seiner Zöglinge befugt gewesen, „da die Grundstimmung zwischen ihm und den Kindern so gut und gesund war, dass die Gefahr der Verstockung (der Kinder – die Verf.) von vornherein ferne lag“ (ebd., S. 171).

Die für das Seminar in pädagogisch-didaktischen Rekonzeptionalisierungen der 1930er Jahre bildungshistorisch begründeten, wie zugleich naturhaft und damit zeitlos geltenden Werte der Familie, Gemeinschaft und der Kameradschaft (Rinderknecht, 1937, S. 23) sollten nicht nur publizistische, sondern auch alltagspraktische Relevanz in Ordnung stiftenden Ritualen und regelhaften, routinisierten Tagesabläufen erlangen (Haasis & Rieske, 2015, S. 13f.). Jährliche Aufführungen einer „pestalozzischen Musterlektion“ und von Pestalozzis „Ansprache [...] aus seinen ‚Reden an mein Haus‘“ durch entsprechend verkleidete Seminarzöglinge theatralisierten die nicht nur bildungshistorisch, sondern auch als gegenwartsrelevant erachtete Erziehung (Schäfer, 2016; Evangelisches Lehrerseminar, 1925, S. 21). Diese Praktiken kann man als ein Beispiel für die „Welle der Nostalgie, für den Wunsch, der Welt ihre Transzendenz zurückzugeben“, die „im entzauberten Maschinenzeitalter, inmitten von sozialen Unruhen und po-

litischen Kämpfen“ im frühen 20. Jahrhundert um sich griffen (Blom, 2014, S. 22f). So forderte Zeller 1946, zum 200. Geburtstag Pestalozzis, dessen Schriften, aber auch Werke von Rousseau, Johann Friedrich Herbart und Friedrich Fröbel verpflichtend in den Lehrplan für Mittelschulen und die vierte Unterseminarklasse einzuführen (Zeller, 1946, S. 8f.). Die Lektüren seien vor allem für die Charakterbildung von Seminaristen geeignet, „um den schlimmsten Feind der geistigen Bildung, jene gelangweilte Blasiertheit erfolgreich zu bekämpfen“ (ebd., S. 11).

Pestalozzi wurde jedoch nicht nur als historisch-klassisches Vorbild des „genialen Denker(s) und [...] selbstvergessenen Menschenfreund(s)“ (Zeller, 1948, S. 149) gegen die rational-wissenschaftliche schulische „Wissensmast“ (ebd., S. 151) herangezogen, um das auf Herz und pädagogische Liebe zurückgeführte Familien- und Gemeinschaftsideal sowie die Persönlichkeits- und Charakterbildung der Seminaristen zu priorisieren. Vielmehr galt die Methode Pestalozzis als bildungshistorische Vorform der in den 1930er Jahren am Seminar Unterstrass konzeptionalisierten didaktischen Polaritätsmethode. Die Polaritätsmethode fusste, ähnlich wie der ganzheitliche, Seele und Geist umfassende christliche Humanismus Zellers, auf der Vereinbarkeit der polar gedachten Ergebnis- und Erlebnisorientierung des Unterrichts (Doppel-EE-Methode) in der kindgerechten Kameradschaftsschule (Rinderknecht, 1937, S. 33; Rinderknecht, 1939, S. 497–514). Die auf Erlebnissen beruhende Entfaltung der Fähigkeiten des einzelnen Schülers sollte



alternieren mit straffem ergebnisorientiertem Auswendiglernen des für die christliche (Volks-)Gemeinschaft unumgänglichen Wissenskanons. Diese so bezeichnete „Eiserne Ration“ des zu erwerbenden Wissens sei mit „Rasse und Schneid“ durch die Drillmethode zu vermitteln und müsse „unbedingt sicherer Besitz des Schülers sein“ (Rinderknecht & Zeller, 1936, S. 94f.). Die Entlehnung militärischer Wortwahl zur Skizzierung didaktischer Innovationen wurde relativiert, indem die Wissensration nicht befehlsmässig, sondern abwechselnd überraschend und permanent sich wiederholend abgefragt werden sollte. Im Bereich der biblischen Geschichte seien so akteurs- und chronologie-zentrierte Faktenkenntnisse (ebd., S. 95–99, 101) zur Schöpfungsgeschichte, Lebensgeschichte der Erzväter, von Moses, den Richtern und Königen sowie über das Heilige Land und die dort lebenden Völker einzuüben: „Während ungefähr 10 Minuten [...] wird man die ganze Klasse in raschem Tempo mit einem Gewitterregen von Kreuz- und Querfragen überfallen, auf die mit ein, zwei Worten zu antworten ist. Unaufmerksamkeit darf bei keinem einzigen Schüler erlaubt sein. [...] Beispiel: Wie heißt Ahab's Frau? (Isebel) Woher stammt sie? (Aus Tyrus) Wo liegt Tyrus? (Phönizien) [...]“ (ebd., S. 101).

Diese Polaritäts- und Drillmethode legitimierte Zeller (1948, S. 149f.) als Weiterentwicklung von Pestalozzis Anschauungsmethode, mit der Wörter zerlegt, wiederholend nachgesprochen und nachgeschrieben wurden, so dass diese mechanische Repetition die Grundlage für den Er-

werb der Lese- und Schreibfähigkeit sowie die Schulung des Geistes gewesen sei. So habe Pestalozzi zusammen mit den pädagogischen Kategorien Herz und Liebe „die geistige wie die seelische Seite der Bildung, jede in extremer Weise entwickelt und in einer sehr spannungsvollen – nicht harmonischen – Weise miteinander verbunden“ (ebd., S. 150). Anklänge zur Polaritätsmethode sind unverkennbar.

Demgegenüber hätten, so der kurze bildungshistorische Rückblick in Rinderknechts Methodikbuch „Schule im Alltag“, Herbart und vor allem sein Schüler Tuiskon Ziller bis etwa zurzeit des Ersten Weltkriegs angehende Lehrpersonen in eine „Schablone für alles Unterrichtsgeschehen“ (Rinderknecht, 1939, S. 18) gepresst, indem es in fünf Formalstufen (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode) mit feinsten Binnengliederungen durchorganisiert gewesen sei (Metz, 1992). In geradezu zeithistorisierender Bilanzierung sah Rinderknecht die vor wenigen Jahrzehnten erfolgte Hinwendung vieler Lehrkräfte und der pädagogischen Disziplin zur Psychologie, zur Kindorientierung und zur experimentellen Pädagogik Ernst Meumanns, als Phase der Befreiung und des Aufbruchs durch „das psychologische Erdbeben der Jahrhundertwende“ (Rinderknecht, 1939, S. 17, 21f.). Doch habe diese Phase auch „das didaktische Chaos“ (ebd., S. 66) hervorgebracht. Die gerade erst erlebte Gegenwart wird trotz der Konzedierung von pädagogischen Innovationen als Phase der gefährlichen Unübersichtlichkeit gewertet, die durch die vermeintliche Gewissheit des zeitlos und



zugleich historisch gewordenen Klassikers Pestalozzi neue Legitimation und Orientierung für didaktische Rekonzeptionalisierung gegeben habe.

Gleichwohl wurde Pestalozzi nicht nur als kultische Überfigur verehrt (Osterwalder, 1996), sondern zugleich als christlicher Zweifler mit gebrochenem Lebensweg, als Identifikationsfigur in der als ungewiss und bedrohlich wahrgenommenen Gegenwart gesehen. Angesichts zunehmenden Widerspruchs und Zweifels vieler Seminaristen gegenüber dem Christentum wurde er im Jahresbericht 1946 als jemand dargestellt, der „der Wahrheit des Christentums zwar nicht feindselig [...], aber [...] mit kaltem Herzen gegenüberstand“ (Zeller, 1946, S. 5). Der hier sichtbare Versuch der scheinbar entheroisierenden Vermenschlichung Pestalozzis diene jedoch letztlich wie auch die übrigen Rezeptionsvarianten der bildungshistorischen Legitimierung gegenwärtiger pädagogischer Problemlösungen.

### **3. KRISENDIAGNOSEN, UNTERRICHTSKRITIK UND KULTURGESCHICHTLICHER STOFF – KONZEPTIONEN ZUM GESAMTUNTERRICHT AM OBERSEMINAR ZÜRICH**

In seinem Lehrbuch „Lebendiger Unterricht“ beklagte Hans Leuthold, Übungslehrer am 1942 eingerichteten kantonalen Oberseminar Zürich, dass die seinerzeit vorherrschende Form des Unterrichtens die besondere geschichtliche Situation der Gegenwart nicht wür-

dige. Mit dieser Begründung präsentiert er den sogenannten Gesamtunterricht als neue Unterrichtsform, „bei der das stündliche Hinüberwechseln in einen völlig andern Stoff möglichst vermieden wird und wir den einmal gezogenen Lebenskreis nach vielen Richtungen abschreiten“ (Leuthold, 1944, S. 16). Dieses Ideal stand in der Wahrnehmung vieler Pädagogik-Dozierender im krassen Gegensatz zu herkömmlichen Schulen, in denen „die Schüler den Stoff schlucken und nur mechanisch einüben [müssen]“ (Leuthold, 1931, S. 11). Auch Leuthold stellte eine Verfallsdiagnose der Gegenwart, wonach die schulische Erziehung der Kinder in einem „Zeitalter der technischen und geistigen Unruhe“ stattfand, so dass Besinnung, Konzentration und Vertiefung als wichtige, kompensatorische Erziehungsziele notwendig erschienen (ebd., S. 5). Das Problem gegenwärtigen Unterrichtens liege darin, dass Schulen ihre Schüler „mit dem Stundenschlag von einem Thema zum andern hetzen“ und somit zum „Kurzfutterbetrieb“ verkommen (ebd., S. 4). Für ihn, stellvertretend als Repräsentanten für eine durch die Arbeitsschulidee inspirierte Unterrichtskritik, lag die Problematik der Schüler in der Moderne in der mangelnden Fähigkeit, Aufmerksamkeit bündeln zu können. Damit folgte er einem gängigen Topos der Kulturkritik und der Beschreibung von Krisensymptomen der Moderne (Reh, 2015, S. 77).

Vertreter der Gesamtunterrichtsreform begründeten ihre Initiative aus der zeitgeschichtlich diagnostizierten Kultursituation: Überall begegne einem die Zer-



rissenheit der Kultur. Klassen, Stände und Menschen seien voneinander getrennt. Professoren, so eine gängige kulturpessimistische und auch antisemitisch gefärbte Kritik von Julius Langbehn, würden literarische Klassiker und Propheten wie Schiller und Goethe unschöpferisch und ohne Begeisterung kleinkrämerisch beschnüffeln und so eine entheroisierende „Waschzettelliteratur“ produzieren, die zersetzend für eine Volksgemeinschaft sei (Langbehn, 1903, S. 182; Sieg, 2007, S. 307). Die wahrgenommene Zerrissenheit durch die Wissenschaft und der in die Zukunft projizierte Wunsch nach stofflicher Harmonie sowie Stabilität im Klassenzimmer korrespondierten mit kulturgeschichtlichen Aussagen aus der Zwischenkriegszeit, die vorgaben, dieses Wissen erst freizulegen (z.B. Weber, 1935/1950, S. 459).

Solche Spaltungen schlugen sich aus Sicht der Gesamtunterricht-Exponenten in der alltäglichen Volksschulpraxis nieder. Sie sei geprägt durch getrennte Fächer und lehne sich damit an die voneinander abgeschiedenen Systeme der Wissenschaft an (Böhm, 1931, S. 6; Albert, 1924). Die Verwissenschaftlichung, Differenzierung und Verfächerung lägen im Trend der allgemeinen Kulturentwicklung – daher sei nicht zu erwarten, dass Universitäten und wissenschaftliche Wissensformen die Krise von oben überwinden und die Bildungseinheit wiederherstellen könnten. Vielmehr solle „die Synthese zwischen dem Vielerlei unserer Kultur und der notwendigen Einheit, die jeder Mensch braucht“ [...], „von der Volksschule aus geschehen“, schrieb Wilhelm Albert in seiner „Grund-

legung des Gesamtunterrichts“ (Albert, 1929, S. 5).

Mit dem Lehrbuch „Gesamtunterricht“ griff Leuthold eine Bezeichnung auf, hinter der verschiedene pädagogische Konzeptionen standen, die sich „als Gegengewicht gegen die einseitige Anlehnung an die Wissenschaft“ und „intellektualistische Verstiegtheit“ im Volksschulunterricht verstanden (Böhm, 1931, S. 6). „Mit dem fortschreitenden intellektuellen Wissen [...] [hatte sich] die Kultur einen intellektuellen Menschen erzogen“, der „an die zeitliche, diesseitige, weltliche egoistische Seligkeit glaubte, der aber eben damit in verhängnisvolle Götzendienerei hineingeraten war“, beklagte zu Beginn der 1920er-Jahre auch der Schweizer Kulturkritiker Albert Baumann in seinem Vortrag an einer Versammlung der Kantonalzürcher Gemeinnützigen Gesellschaft (Baumann, 1921, S. 13 f.). Gegen das tote Wissen der universitären und schulischen Bildung zu polemisieren, das angeblich nur auf Tagesereignisse rekurriere, fusste auf einer im deutschsprachigen Raum tradierten Deutung der Kulturkritik (Oelkers, 1996, S. 62). Wenn Leuthold dafür plädierte, „den öden Wissenswahn“ aufzugeben und stets beim Unterrichten „den Ausgangspunkt in der Sacheinheit [zu] suchen“ (Leuthold, 1931, S. 12), vermutete er didaktische Einsichten weniger in der analytischen Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sondern mehr in einer synthetisierenden Wesensschau, die Schulstoff immer in einer harmonischen und organischen Einheit zusammenfassen wollte.



So verknüpfte Berthold Otto, ein Exponent des „volksorganischen Denkens“ in der Schulpädagogik (Schäfer, 2012, S. 145), den Begriff Gesamtunterricht mit dem des „natürlichen Unterrichts“ resp. der „natürlichen Methode“ (Otto, 1913, S. 11). Die Gebrauchsweise des Attributs „natürlich“ erschien, dabei einer damals gängigen pädagogischen Autorisierungsstrategie folgend, stets zweifelsfrei legitimiert und unumgänglich (Schäfer, 2013, S. 174). Leuthold orientierte sich mit seinem Lehrbuch jedoch stärker an einer weiteren Strömung des Gesamtunterrichts – an der Kulturkunde Gustav Klemms. Auch in diesem Ansatz wurden für die Unterrichtseinheiten nicht „Gegenstände des Wissens“ vorgeschlagen, sondern didaktisch „von dem Gefühl aus[gegangen], dass etwas Bedeutendes bedroht ist oder etwas Notwendiges gefunden oder geschaffen werden muss“ (Klemm, 1911, S. 10). Mit dem Bedrohungsgefühl beruhten die Prämissen der didaktischen Anlage auf einer Krisendiagnostik und einem imaginierten sowie – aus Perspektive der Beschulten – an das Ende des Unterrichtsganges verlegten Antwortkonzept. Ziel sollte die „kulturgeschichtliche Erfassung des ganzen Gewinnes und Erbes von den Vorfahren“ sein, so dass „von der Unterstufe an die Jugend die Stufen der aufsteigenden Kultur unseres Volkes so durchmachen [muss], dass sie die von den Vorfahren erarbeiteten Hilfsmittel und geschaffenen Einrichtungen, soweit sie eine Erlösung aus Bedrängnis und Mangel bedeuteten, als Werte empfindet“ (Klemm, 1911, S. 11). Diese Zielbestimmung brachte geschichtsphilo-

sophisches Denken zum Ausdruck, welches grundsätzlich stark dem Prinzip des historischen Fortschritts folgte, dieses aber mit Elementen der Dekadenz zu einem Deutungsmuster verband, von dem aus der zeitgenössische Verlust von Klarheit, Natürlichkeit und Unmittelbarkeit beklagt wurde (Herbst, 2004, S. 112). Der Mangel an Eindeutigkeit und Trennschärfe verlieh derartigen (didaktischen) Ansätzen eine besondere Offenheit für die Besetzung durch unterschiedliche Wissensbereiche und Themen (Pross, 2013, S. 87), so dass auch eugenische und rassentheoretische Überlegungen sich anschliessen konnten, etwa, wenn Klemm in seinem kulturkundlichen Lehrplanentwurf für das 11. Schuljahr das Thema „Vererbung, Erhöhung der Art“ als eine aus Gefährdungen resultierende Kulturleistung in die didaktische Stellung brachte (Klemm, 1911, S. 22).

Die mit dem Gesamtunterricht verbundene Vorstellung, „einen kulturgeschichtlichen Stoff in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts“ zu stellen (Leuthold, 1931, S. 9), fusste, ähnlich wie die Polaritätsmethode in Unterstrass, auf der Prämisse, einen Gegenstand resp. ein Thema ausgehend von Themen des praktischen Lebens und des tagesaktuellen Interesses der Heranwachsenden kulturkundlich zu historisieren. Leuthold folgte den Vorschlägen von Klemm und Albert, die beide z.B. die Pfahlbauer oder Geld als thematische Zugänge für eine neue Art des Unterrichtens propagierten (Klemm, 1911, S. 39 f.; Albert, 1928, S. 113; Leuthold, 1944). Ein solches Thema war etwa mit einem Zeitungsartikel „Pfahlbaufunde am Utoquai“



aus dem „Tages-Anzeiger“ gegeben, von dem Leuthold annahm, dass die Schüler mit dem Medium bekannt seien. Im Zentrum der Herangehensweise des Gesamtunterrichts stünde die Veranschaulichung und das gründliche Nachdenken über den „Anschluss an die Gegenwart“ und umgekehrt (Leuthold, 1931, S. 6).

In seinen Schriften, die streckenweise aus einer Reihe von Reformsätzen aus der Arbeits-, Gemeinschafts- und Lebensschulbewegung zusammengesetzt erscheinen, kündigte Leuthold die „naturgemässe Unterrichtsweise“, den „freien Gesamtunterricht“ als „eines der Kennzeichen der kommenden Schule“ an (Leuthold, 1931, S. 14). In diesem Mittelstil, integriert in didaktischen Abhandlungen und Studienbüchern, liess er sein Lesepublikum wissen, dass er als Lehrperson und Seminarlehrer seinen eigenen Weg längst gefunden habe. Allerdings berge der weitere, zukünftige Lauf der Schul- und Unterrichtsentwicklung Gefährdungen. Leutholds kraftvolle Formulierungen sollten einem späteren didaktisch harmonischeren Zeitalter gewidmet sein, in der Hoffnung, die Schulpädagoginnen häufig zugeschriebene „Unfähigkeit zur Zukunft“ zu überwinden (Sieg, 2007, S. 310). Aus der Retrospektive nährte Leuthold mit seinen kulturhistorisch-didaktischen Ausführungen die Illusion, es sei noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine übersichtliche Schau des zumindest schulischen Bildungskosmos trotz einer wissenschaftlich-rationalisierten, verfächtigten Welt möglich. Dahinter stand die optimisti-

sche Suche nach einer Schule des reinen Gesamtunterrichts, die ihre Vitalität aus einem kulturgeschichtlichen Stoff und einem pädagogischen „Gegenhorizont“ (Thompson, 2013, S. 23) zurückgewinnt und in einem durch Wissenschaft gewandelten schulischen Milieu zum Durchbruch verhilft. Diese eher entwicklungs-offene Konzeption als Antwort auf die als erstarrt wahrgenommenen Unterrichtspraktiken skizzierte Leuthold als eine Art didaktische Drehbühne, auf der alte Formen der kollektiven schulisch-stofflichen Bildung weiterhin eine gewisse Geltung beanspruchen konnten, während sich zugleich pädagogische Forderungen nach ‚Entfächerung‘, Entschleunigung, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaft und Konzentration Gehör verschafften sollten.

## FAZIT

Die referierten Fallbeispiele aus drei unterschiedlichen Kontexten der Zürcher Lehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben aufgezeigt, wie Bezüge zu historischem und insbesondere bildungshistorischem Wissen immer wieder hergestellt wurden, um die grundsätzliche Beherrschbarkeit einer düster imaginierten Zukunft zu suggerieren. Paradoxiert wurden die Rückgriffe auf historische Gewährsmänner, wie etwa Pestalozzi, deshalb gerade nicht als Blick in eine spezifische historische Konstellation, sondern als Blick in einen Fundus ewiger, auf ein angeblich goldenes Zeitalter verweisender Wahrheiten verstanden. Die in den Gegenentwürfen zur als



prekär beschriebenen Gegenwart greifbare Sehnsucht nach diesem goldenen, vorwissenschaftlichen Zeitalter wird jedoch gerne in wissenschaftlichen Textformaten mit Annotationen und Quellenverzeichnissen ausformuliert. An allen drei Orten der Lehrer/innenbildung wurde jeweils ausgehend von pessimistischen Zeitdiagnosen argumentiert, um dann neue oder eben alte, aber angeblich erstmals richtig verstandene Erziehungslehren, teilweise vermengt mit neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen als Ausweg aus der nicht nur schulischen, sondern durchaus gesamtgesellschaftlichen Krise anzubieten. Damit wird in einer seltsamen Paradoxie das Historische *entzeitlicht*, während die Gegenwart in eine als dekadent beschriebene Entwicklung gestellt und somit *verzeitlicht* wird. Nur pädagogische Interventionen orientiert am historisch-überzeitlichen Vorbild, so der teilweise alarmistische Duktus der untersuchten Schriften, könnten den Gang in die düstere Zukunft noch abwenden. So sollten an Pestalozzis Wohnstubenerziehung angelehnte Erziehungskonzepte und auf dessen Anschauungsmethode zurückgeführte didaktische Neukonzepte den neuen, in Gemeinschaft lebenden Menschen zur Gestaltung einer besseren Zukunft hervorbringen, während in Leutholds Konzeption des auf kulturgeschichtliche Stoffe fokussierten Gesamtunterrichts einer wahrgenommenen gesellschaftlichen Fragmentierung, die sich

in der Verfächerung des Wissens spiegeln, mit einem Syntheseversuch begegnet werden sollte.

Die an den drei Fallbeispielen herausgearbeiteten Befunde für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts können denn auch gut an die Ergebnisse von Fritz Osterwalders Untersuchung der Pestalozzirezeption im 19. Jahrhundert anschließen. Demnach ist mit Bezugnahmen auf Pestalozzi „vorrangig nicht ein theoretisches pädagogisches, distanzierendes konzeptuelles Interesse verbunden, sondern damit wird vor allem eine Konfrontation abgedeckt. [...] Dementsprechend lässt sich das Symbol selbst äusserst variabel einsetzen“ (Osterwalder, 1996, S. 480). Die pädagogischen Konzepte Pestalozzis würden durch dieses Vorgehen „enthistorisiert, ihres Kontextes entkleidet und kanonisiert, um damit Platz und Absolutheit für die eigenen zu schaffen“ (ebd., S. 480). So fundieren diese drei Fallstudien die ebenfalls bereits ‚klassisch‘ gewordenen geschichtstheoretischen Überlegungen Reinhart Kosellecks (1979, S. 261), denen zufolge Geschichte in doppelter Hinsicht verfügbar zu sein scheint: den angehenden Lehrpersonen, die als Adressaten der krisendiagnostisch durchzogenen pädagogischen Schriften nach diesen Vorstellungen unterrichten sollten; und den Seminarprofessorinnen, -direktoren und -lehrpersonen, die über sie verfügten, indem sie die hier untersuchten Schriften verfassten.



## QUELLEN

- Albert, W. (1924). *Die Wurzel der pädagogischen Krisis und die innere Erneuerung der Schule*. Nürnberg: F. Korn.
- Albert, W. (1928). *Grundlegung des Gesamtunterrichts*. Wien/Leipzig/Prag: A. Haase.
- Baumann, A. (1921). *Die Notlage des modernen Menschen und die Ueberwindung derselben*. Uster: E. Weilenmann.
- Böhm, A. (1931). *Der Gesamtunterricht und seine Grenzen*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Bosshart, E. (1938). *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Winterthur: A. Vogel.
- Bosshart, E. (1944). *Entscheidende Augenblicke in der Erziehung*. Zürich: Rascher.
- Bosshart, E. (1951). *Erziehung zur Persönlichkeit auf der Grundlage von Wesen und Würde des Menschen*. Zürich: Rascher.
- Brunner, E., Rinderknecht, H. J., & Zeller, K. (Hrsg.) (1944). *Kirche und Schule*. Zürich: Zwingli.
- Enderlin, F. (1941). Schule und Elternhaus. In *Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1940/41* (S. 29–36). Zürich: Buchdruckerei Berichthaus.
- Enderlin, F. (1949). *Erziehung als Auftrag*. Zürich: Gebr. Fretz A. G.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich (1925). *49. Bericht 1924/25*. Zürich o. V.
- Klemm, G. (1911). *Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage*. Dresden: Heinrich.
- Klinke, W. (1919). *Zurück zu Pestalozzi!* Zürich: Gebr. Fretz A. G.
- Klinke, W. (1920). *Pestalozzi unser Führer (zum 12. Januar)*. Zürich: Art. Institut Orell Füssli.
- Klinke, W. (1923). Wandlungen und Neuorientierung in der Pädagogik: 3. Teil. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 33(3), 65–70.
- Klinke, W. (1942). *Menschenpflicht und Bürgerpflicht in schwerer Zeit*. [Zürich: o. V.].
- Langbehn, J. (1903). *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*. Leipzig: Hirschfeld.
- Leuthold, H. (1931). *Gesamtunterricht. Radiovortrag*. Separatdruck des Landboten Winterthur.
- Leuthold, H. (1944). *Lebendiger Unterricht. Didaktische Briefe über den Gesamtunterricht, das Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht*. Zürich: Zwingli.
- Otto, B. (1913). *Der Begriff des natürlichen Unterrichts*. Berlin-Lichterfelde: o. V.
- O. V. (1937). Die Schule von morgen. *Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung*, 41(21–22), 364–365.
- Rinderknecht, H. J. (1937). *Die Schule von morgen*. Zürich: Zwingli. (Erziehung und Schule, H. 1).
- Rinderknecht, H. J. (1939). *Schule im Alltag. Eine Methodik*. Zürich: Zwingli.
- Rinderknecht, H. J., & Zeller, K. (1936). *Kleine Methodik christlicher Unterweisung*. Zürich: Zwingli.
- Weber, A. (1935/1950). *Kulturgeschichte als Kulturosoziologie*. München: Piper.
- Zeller, K. (1946). Im Zeichen Pestalozzis. In Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): *Jahresbericht 1945–46* (S. 4–12). Zürich: Schultheß.
- Zeller, K. (1948). *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*. Zürich: Zwingli.



LITERATUR

- Blom, P. (2014). *Der taumelnde Kontinent. Europa 1900–1914*. München: Hanser.
- Criblez, L. (2010). Experimentelle Didaktik: Aspiration und „Scheitern“ eines wissenschaftlichen Programms anfangs des 20. Jahrhunderts. In P. Bühler et. al. (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 61–78). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Criblez, L. (2003). Bosshart, Emilie. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. Retrieved April 27, 2017 from <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9007.php?topdf=1>
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Haasis, L., & Rieske, C. (2015). Historische Praxeologie. Zur Einführung. In Diess. (Hrsg.), *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns* (S. 7–54). Paderborn: Schöningh.
- Herbst, L. (2004). *Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte*. München: C. H. Beck.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Metz, P. (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz*. Bern: Lang.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Osterwalder, F. (2013). Der Prophet als Erzieher – Savonarola und Zwingli. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 295–320). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Pross, C. (2013). *Dekadenz – Studien zu einer grossen Erzählung der frühen Moderne*. Göttingen: Wallstein.
- Reh, S. (2015). Der „Kinderfehler“ Unaufmerksamkeit. Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 71–94). Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Induktive Logik und volksorganisches Denken. Autorisierungsstrategien bei Berthold Otto. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 157–180). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Schäfer, M. J. (2016). *Das Theater der Erziehung. Goethes „pädagogische Provinz“ und die Vorgeschichten der Theatralisierung von Bildung*. Bielefeld: transcript.



- Schildt, A. (1999). *Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre*. München: Oldenbourg.
- Sieg, U. (2007). *Deutschlands Prophet. Paul de Lagarde und die Ursprünge des modernen Antisemitismus*. München: Carl Hanser.
- Tenorth, H.-E. (2003). Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In Ders. (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 9–20). München: C. H. Beck.
- Thompson, C. (2013). Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 19–36). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Zeller, R. (2004). Enderlin, Fritz. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. Retrieved April 27, 2017 from <http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D11773.php>

*Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon*  
*Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte;*  
*e-mail: a.hoffmann-ocon@phzh.ch*

*Dr. Andrea De Vincenti*  
*Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte;*  
*e-mail: andrea.devinenti@phzh.ch*

*Prof. Dr. Norbert Grube*  
*Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte;*  
*e-mail: norbert.grube@phzh.ch*