
Flavian Imlig · Lukas Lehmann · Karin Manz
(Hrsg.)

Schule und Reform

Veränderungsabsichten,
Wandel und Folgeprobleme

 Springer VS

Herausgeber
Flavian Imlig
Zürich, Schweiz

Karin Manz
Liestal, Schweiz

Lukas Lehmann
Freiburg, Schweiz

Educational Governance

ISBN 978-3-658-19497-0

ISBN 978-3-658-19498-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

1 Folgeprobleme. Einleitende Annäherungen an eine Theorie der Schulreform	1
<i>Lukas Lehmann und Flavian Imlig</i>	
1.1 Reformen als Einheit von Idee und Handlung?	4
1.2 Werte, Normen und Argumente	6
1.3 Macht, politische Struktur und Rhetorik	9
1.4 Reform als Dauerzustand	11
2 Cartoons und Bildungsreformen. Auf der Suche nach der richtigen Fallhöhe	17
<i>Ulrich Halbheer</i>	

TEIL I VERÄNDERUNGSABSICHTEN UND PROGRAMME

3 Popularphilosophische Rhetorik und Soft Power. Isaak Iselins Schulreform- und Bildungsprojekte aus einer Governance-Perspektive	23
<i>Philipp Gonon</i>	
3.1 Rhetorik und Bildungsreform	23
3.2 Iselin als Netzwerker und Beförderer von Reformprojekten	25
3.3 Basler <i>Lehrjahre</i> : die gescheiterte Schulreform der 1760er-Jahre	27
3.4 Bildungs- und Schulreformen unter dem Banner des Philanthropinismus und Physiokratismus	29
3.5 Folgerungen – Iselin als Impulsgeber schweizerischer Bildungsreformen	32

4 Reform zum falschen Zeitpunkt. Die Ausgestaltung des Fachs Geschichte im Lehrplan 21 als Kollateralschaden	37
<i>Béatrice Ziegler</i>	
4.1 Die Repräsentation von <i>Geschichte</i> im Lehrplan 21	38
4.2 Bildungspolitischer Kontext der Lehrplanerarbeitung	41
4.3 Die Zukunft des Geschichtsunterrichts auf Sek.-I-Stufe	47
5 Der Streit um Konzeptionen im Feld der Lehrpersonenbildung. Reformdebatten in der Zürcher Schulsynode und in den Schulkapiteln vor 1938	51
<i>Andreas Hoffmann-Ocon</i>	
5.1 Pädagogisches Spezialistentum – Befürchtungen zu und Erwartungen an Wissensordnungen angehender Lehrpersonen	52
5.2 Konturierung der Konzeptionen in der Schulsynode als Ort rechtlicher und programmatischer Dauerreflexion der Lehrerbildung	54
5.3 Gegenseitige Anpassung und erhöhte Erwartungen an die Lehrerbildungsreform	56
5.4 Wissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Primarlehrpersonen als Bestandteil von Modernitätsanforderungen	58
5.5 Resümee	59
6 Kulturelle Vielfalt als Herausforderung an Schulreformen?	65
<i>Claudia Crotti</i>	
6.1 ... <i>und es kamen Menschen</i> ... – die Schweiz der Italiener	66
6.2 Migration und Bildung	67
6.3 Kulturelle Vielfalt – (k)eine Erfolgsgeschichte von Schulreformen?	73
7 Einsiedeln – Bern – Zürich über Genf. Die lange Dauer von Bildungsreformen	77
<i>Fritz Osterwalder</i>	
7.1 <i>Der aller Orten zurückgelassene Satz</i> – die Quintessenz der programmatischen Auseinandersetzung und ihre Konstanz	78
7.2 Die lange Dauer der Helvetischen Schulreform	82
7.3 Wissenschaftliche und bildungspolitische Konsequenz: Die Historiographie der Bildungsreformen in der <i>longue durée</i> – die lange Dauer eines <i>Policy Cycle</i> in der Bildungspolitik	85

8	Zwischen Bildungspolitik und Unterrichtspraxis. Die Rolle von Lehrerfortbildung bei der Umsetzung von Schulreformen	89
	<i>Anne Bosche</i>	
8.1	Regulierung der Lehrerfortbildung im Kontext der Bildungsexpansion	92
8.2	Regulierung der Lehrerfortbildung im Kanton Zürich – die Rolle des <i>Pestalozzianums</i>	94
8.3	Lehrerfortbildung als bildungspolitisches Steuerungsinstrument ...	96
8.4	Governance – Schulreform und Lehrerfortbildung	99
9	Die ungarischen Bildungsreformen. Von der theresianisch-josephinischen Reichsreform zur nationalstaatlichen Bildungspolitik (1777–1867)	105
	<i>András Németh</i>	
9.1	Ungarn und Ostmitteleuropa in historischer Sicht – gemeinsame regionale Merkmale und Aspekte des Bildungstransfers	106
9.2	Bildungsreform im Dienst der ungarischen Nationalbewegung ...	108
9.3	Fazit	113
10	Zwischen Pädagogik und Revolution. Pädagogische Vorstellungen und Praktiken des schweizerischen Frontismus der 1930er-Jahre	117
	<i>Anja Giudici und Thomas Ruoss</i>	
10.1	Kritik an der Gegenwart – Visionen für die Zukunft	120
10.2	Schulreform und Revolution	124
10.3	Frontismus und Pädagogik: einige Thesen und ein mögliches Forschungsprogramm	128
 TEIL II HANDLUNGSKOORDINATION UND PROZESSE		
11	Technologiepolitik und die Ordnung der beruflichen Weiterbildung	135
	<i>Michael Geiss</i>	
11.1	Korporatismus in der beruflichen Bildung	136
11.2	Technologie-Korporatismus und Weiterbildung	139
11.3	Fazit	142

12 Schulreformen im Mehrebenensystem. Prozedurale Merkmale und komplexe Wirkungsstrukturen	147
<i>Amanda Nägeli und Stephanie Appius</i>	
12.1 Volksschulreform zwischen 1990 und 2010	148
12.2 Prozedurale Merkmale	148
12.3 Strukturelle Wirkungsfaktoren	150
12.4 Bausteine einer Theorie der Schulreform	156
13 Schulform. Bedingung der Möglichkeit von Reform	161
<i>Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly</i>	
13.1 <i>Grammar of schooling</i> – ein widersprüchlich interpretierter Begriff	162
13.2 <i>Forme scolaire</i> – Schulform	164
13.3 Schulform als gesellschaftliches Potenzial	165
13.4 Schulform als zentraler, konstitutiver Teil von Gesellschaft	166
13.5 Moderne Schulform als Bedingung der Möglichkeit von Schulreform	168
13.6 Schulform als machtvolle Maschine des schulischen Wandels	171
14 Wandel von Staatlichkeit in Schulsystemen	175
<i>Rita Nikolai</i>	
14.1 Staatlichkeit von Schulsystemen	176
14.2 Expansion des Privatschulsektors in England und Deutschland und seine Auswirkungen auf die Handlungskoordination	179
14.3 Fazit und offene Forschungsfragen	183
15 <i>The effect that seems to exceed its causes.</i> Schulreformen und -reorganisationen	189
<i>Patrick Bühler</i>	
15.1 Reformen	191
15.2 Revolutionen	192
15.3 Ereignisse	194
16 Schulreformen aus systemtheoretischer Perspektive	199
<i>Christina Huber Keiser</i>	
16.1 Einführung in grundlegende systemtheoretische Begrifflichkeiten	199
16.2 Schule als Organisation	202
16.3 Fazit	208

TEIL III FOLGEN UND WIRKUNGEN

17 Die Maturitätsreform 1995. Intention, Evaluation der Wirkung und Anpassungsmassnahmen	213
<i>Franz Eberle</i>	
17.1 Zentrale Elemente des MAR 95: Ziele, Strukturen und Inhalte	215
17.2 Angemessenheit der Evaluationen der Maturitätsreform 95	216
17.3 Angemessenheit und Zielkonformität der Massnahmen	219
17.4 Folgewirkungen	223
17.5 Schlussfolgerungen für Reformen	225
18 Grenzen der Bildungsreform? Konzepte, Kritiken und Desiderate der Sozialgeschichte des Bildungssystems	229
<i>Peter Drewek</i>	
18.1 Konzepte und Kritiken der Sozialgeschichte des Bildungssystems	230
18.2 Desiderate der Sozialgeschichte	233
18.3 Neue Eigendynamik? Bildungsexpansion im demographischen Wandel	236
19 Reformen im Bildungswesen. Herausforderungen und Konsequenzen für eine Theorie der Bildungsreform	243
<i>Katharina Maag Merki</i>	
19.1 Bedeutung der und Gründe für die Reform	244
19.2 Reformen in der Mehrebenenstruktur des Bildungswesens	246
19.3 Orchestrierung der Reformen	248
19.4 Freiheitsgrade für schulische Akteure	250
19.5 Bildungsreform ist nicht gleich Bildungsreform: Abschliessende Thesen	252
20 Race to the Top. Kontroversen um eine Bildungsreform in den USA ..	255
<i>Carsten Quesel</i>	
20.1 Konzeptionelle Bezugspunkte	256
20.2 RTTT – Das Programm im Überblick	258
20.3 Die Rhetorik der Reform	259
20.4 Bildungspolitische Kontroversen	260
20.5 Effekte von RTTT	262
20.6 Fazit	264

21 Gegenstimmen. Kritik und Kritiker/innen von Bildungsreformen . . .	269
<i>Edith Glaser</i>	
22.1 Der Rahmenplan	270
21.2 Kritiker/innen des Rahmenplans	272
21.3 Die Kritik	274
21.4 Debatten über die Kritik	275
21.5 Umgang mit der Kritik	276
21.6 Fazit	279
22 Schulreform, Systemvergleich und die Frage der Bildungsgerechtigkeit	281
<i>Jürgen Oelkers</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	295

Zwischen Pädagogik und Revolution

Pädagogische Vorstellungen und Praktiken des schweizerischen Frontismus der 1930er-Jahre

10

Anja Giudici und Thomas Ruoss

Nicht philosophische oder pädagogische Theorien entscheiden über die Güte eines Schulwesens, sondern einzig ihr Erfolg in der Sicherung und Belebung der Volksgemeinschaft. Die liberalistische Zwangs-Schule hat darin versagt. (Brenner 1933, S. 496)

Die Wahl Josef Zemps zum ersten katholisch-konservativen Bundesrat im Jahr 1891 markiert laut Jost (1992) den Beginn der Zuwendung des Freisinns zum Konservatismus und damit des Abschieds von den liberalen Modernisierungsidealen des 19. Jahrhunderts. Im Kielwasser der Formierung eines Bürgerblocks begann sich bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert eine „antidemokratische Rechte“ (ebd., S. 11) einzurichten, die schliesslich Anfang der 1930er-Jahre die Etablierung der sogenannten Erneuerungsbewegungen prägte. Vor allem ein Strang dieser konservativen Erneuerer regte im Frühling 1933 die öffentlichen Gemüter: die Fronten.

Die Fronten machten eine – faschistisch oder nationalsozialistisch beeinflusste, intern jedoch sehr heterogene (Wolf 1969) – Teilmenge der Erneuerungsbewegungen aus.¹ Ihr Ziel: die parlamentarische, pluralistische, kapitalistische Gesellschaftsordnung zu stürzen. Die Schweiz sollte zu einem nationalen Volksstaat, zu einer „autoritären Demokratie“ (*Front* 1934, 2/154) mit korporatistischer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung mutieren. Die an Partikularinteressen orientierte „Parteien-Demokratie“ sah man als Hemmschuh für die zukünftige parteilose Volksgemeinschaft. Letztere sollte daher nicht auf parlamentarischem, systemkonformem Reformweg erreicht werden, sondern via eine „Revolution von unten!“ (Oehler 1933), so die Meinung führender Frontisten.

1 Die genaue Abgrenzung zu den restlichen Erneuerungsbewegungen bleibt schwierig. Die Fronten kollaborierten 1934 mit Jungbauern und Jungliberalen zur Eingabe einer Initiative zur Revision der Bundesverfassung. In gewissen Fragen und Wahlen suchten und fanden sie auch Unterstützung bei den etablierten bürgerlichen Parteien und insbesondere bei der damaligen Konservativen Volkspartei (Gilg und Gruner 1966).

Die Analyse der pädagogischen Ideen und Aktivitäten der Nationalen Front (NF)² dient uns im Rahmen dieses Sammelbandes dazu, das Spannungsfeld zwischen Reform und Revolution von Schule und Gesellschaft auszuloten. Es lohnt sich, im Rahmen einer Theorie der Schulreform marginalisierte Positionen zu berücksichtigen. Als politischer Normalfall sollen Reformen der Schule nämlich gesellschaftliche Reformentwicklungen stimulieren oder begrenzen: Schulreform führt zur Gesellschaftsreform. Die frontistische Zukunftsvision erschöpfte sich allerdings nicht in schrittweisen gesellschaftlichen Reformen, sondern setzte einen radikalen gesellschaftlichen Umsturz voraus: eine Revolution. Welche Rolle kam der Schulreform unter diesen Umständen zu? Denkbar wären aufgrund der Minderheitenposition und der Möglichkeiten der NF zwei Optionen, auf die Schule Einfluss zu nehmen. Einerseits die Schulreform als subversives Mittel einzusetzen, das der Revolution *vorausgeht*, also die Schule via pädagogisches Handeln von innen zu reformieren, um die neue Gesellschaft herbeizuführen. Andererseits Schulreform von oben zu bewerkstelligen, *nachdem* die Revolution auf anderem Wege erreicht wurde, um die neue Gesellschaft zu stabilisieren.

Unsere Analyse zeigt, wie der Schulreform in der politischen Strategie der Fronten in erster Linie letztere Rolle zukam. Die Frontisten arbeiteten aktiv an einem Reformprogramm, das nach erfolgter Revolution in der neuen Volksgemeinschaft zum Einsatz kommen sollte. Allerdings zeigt unsere Analyse auch, dass sich die pädagogisch tonangebenden Frontisten nicht über die Leitplanken dieses Reformprogramms einigen konnten. Ausserdem unterschieden sich ihre diskutierten Reformanliegen unwesentlich von den zeitgenössischen systemkonformen Reformdiskussionen im Rahmen der ‚liberalen‘ Schule, die man eigentlich grundsätzlich ablehnte.

Im Sinne eines doppelten Problemaufrisses gehen wir in dieser Hinsicht erstens der Gesellschaftskritik und -vision der Fronten nach und untersuchen, ob sich so etwas wie eine *frontistische Pädagogik* ausmachen lässt bzw. inwiefern die Fronten auch als pädagogisches Projekt verstanden werden können. Davon ausgehend fragen wir, welche Rolle Schulreformen im frontistischen Gesellschaftsprojekt einnahmen. Zum Schluss formulieren wir drei Ansätze für ein Forschungsprogramm, das das Potenzial des untersuchten Phänomens im Hinblick auf weitere relevante bildungspolitische und -historische Fragestellungen auszuschöpfen verspricht.

2 Der Kampfbund *Neue und Nationale Front* – oft und auch hier *Nationale Front* genannt – entstand im Frühling 1933 durch den Zusammenschluss von *Nationaler Front* und *Neuer Front*. Während die *Neue Front* als akademischer *Thinktank* 1930 im Umfeld der Universität Zürich gegründet wurde, entwickelte sich die im selben Kontext gegründete *Nationale Front* schnell zu einer überregionalen Organisation mit parteipolitischer Organisationsform (Glaus 1969; Wolf 1969).

Der schweizerische Frontismus bleibt ein nur marginal aufgearbeitetes historisches Phänomen³ – insbesondere aus bildungshistorischer und -politischer Sicht.⁴ In ihren Verlautbarungen bezog die NF regelmässig Distanz zu kulturellen und intellektuellen Eliten. Sie gab sich gerne volksnah und betonte, wie in ihrer Organisationsstruktur Lehrer und andere „Intellektuelle“ im Vergleich zu den etablierten politischen Parteien nicht tonangebend seien (*Front* 1935, 3/175). Dabei zeigte zumindest aus Sicht der Behörden die Lehrerschaft eine starke Präsenz in den Reihen der NF (Bericht vom 13. April 1933, StASH: Polizei 2R Faszikel 18). Im Gau Zürich etablierte sich spätestens ab Sommer 1934 die *Pädagogische Gruppe* (PG), die sowohl frontistische Lehrer als auch Schulbehördenmitglieder versammelte und im Verlaufe der Jahre 1934/35 zur pädagogischen Studiengruppe der *Nationalen Front* geadelt wurde: „Ihre Aufgabe ist die, zu einer immer klareren und reiferen Auffassung vorzudringen über die besondern Ziele und Wege der neuen Schule im Gemeinschaftsstaate des eidg. Sozialismus“ (*Front* 1936, 4/28).⁵ Präsiert wurde die PG vorerst durch den Wädenswiler Sekundarlehrer Jakob Bolli und schliesslich durch den Geschichtslehrer Oskar Meier. Auch für die Etablierung der NF selbst waren Pädagogen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Paul Lang, zentraler theoretischer Vordenker des Frontismus, war Mittelschullehrer. Mit Ernst Biedermann war der erste NF-Landesführer Lehrer; an seiner Seite stand neben Redaktor Rüeeggesser auch Pestalozzi-Spezialist, Pädagoge und Anthropologe Alfred Zander. Die Schaffhauser *Front* war mit Gauleiter Karl Meyer durch die Tätigkeit eines Reallehrers geprägt.

Dieser Beitrag basiert einerseits auf dem Schriftgut dieser frontistischen Protagonisten, die entweder pädagogisch tätig waren oder aktiv an den schulpolitischen Positionen der Fronten mitarbeiteten, andererseits auf einer systematischen Durch-

-
- 3 Die umfassendsten Werke stammen aus den späten 1960er-Jahren (Gilg und Gruner 1966; Glaus 1969; Wolf 1969). Neuere Arbeiten befassen sich meist mit lokalen Bewegungen (Arber 2002; Wipf 2001).
 - 4 Ausnahmen sind einzelne Hinweise im Umfeld der Pädagogik der Geistigen Landesverteidigung (Criblez 1995; Hoffmann-Ocon 2010; Moser, Kost und Holdener 1978), der Jugendbewegung (Bucher 2011) sowie Arbeiten zu eugenischen Positionen in der Lehrmittelproduktion (Hoffmann-Ocon 2013) und einzelnen Protagonisten (Gutmann 2016; Näf 2003).
 - 5 Bolli sprach im September 1934 vor mehr als 50 Lehrern als Mitglieder der PG (*Front* 1934, 2/159). Ende 1934 trat die PG als Sektion dem Verband des nationalen Staats-, Gemeinde- und Verkehrspersonals bei. Dieser Verband ist bislang in der historiografischen Forschung kaum dokumentiert. Archivrecherchen förderten bislang keine weiteren Informationen zutage.

sicht der wichtigsten Fronten-Periodika.⁶ Der geografische Fokus erfolgt entlang der „eigentlichen ‚Frontenhochburgen““ (Arber 2002, S. 56) Zürich und Schaffhausen, wo auch relevante Archivbestände gesichtet wurden.⁷ Zeitlich legen wir den Fokus auf die Phase des wachsenden (1933–35) und stagnierenden (1935–38) Einflusses der Fronten (vgl. Glaus 1969). Der Kriegeausbruch, eine härtere Gangart der Schweizer Behörden gegenüber internen Dissidenten sowie die Durchsetzung der Programmatik der Geistigen Landesverteidigung setzten ab 1938 den Fronten zu. Es kam zu Abspaltungen und vermehrten Austritten, bis die letzten noch existierenden frontistischen Bewegungen im Sommer 1943 verboten wurden (Wipf 2001), ohne dass deren Aktivitäten jedoch ganz eingestellt worden wären.

10.1 Kritik an der Gegenwart – Visionen für die Zukunft

Der Basler Seminardirektor Wilhelm Brenner legte im Jahr 1933 zuerst in Oehlers *Monatsheften* und etwas später zusammen mit Alfred Zanders *Erziehung zur Volksgemeinschaft* als Sonderdruck im Front-Verlag unter dem gemeinsamen Titel *Erziehung, Schule und Volksgemeinschaft* (Zander und Brenner 1935) seinen *Grundriss einer neuen Schule* vor. Das in diesen Publikationen avisierte Zukunftsideal: eine klar abgegrenzte und durch spezifische Charakteristika definierte eidgenössische *Volksgemeinschaft*.⁸ Da deren Grenzen biologisch und historisch determiniert wurden, erforderte ihre Sicherstellung zunächst Reformen in der Ein- und Ausbürgerungspraxis und der Familienpolitik. Denn, so Zander (1935b), für „blutreine“ (S. 15) Schweizer aller Sprachregionen – die jüdischen Bürger wurden ausgenommen – seien die „blutmässige Abstammung“ (S. 6) von den alten Eidgenossen bzw. die Zugehörigkeit zur „indogermanischen Rasse“ (S. 15) gegeben.

Hingegen seien die Charakteristika einer Volksgemeinschaft zumindest teilweise durch Sozialisation und Erziehung mitbestimmt. Der „schweizerische Volksgenosse“

6 Der eiserne Besen (1931–33, Abk. Besen); Die Front (1933–43, hier 1933–38, Abk. Front); Schweizerische Monatshefte; Eidgenössische Wacht; Der Grenzbote.

7 Wir bedanken uns bei Dr. Karin Huser (Staatsarchiv Zürich: StAZH), Dr. Werner Haggmann (Archiv für Zeitgeschichte: AfZ), Dr. Simone Chiquet (Bundesarchiv: BAR) sowie Dr. Roland E. Hofer und Frau Tina Mark (Staatsarchiv Schaffhausen: StASH).

8 Die Deutungshoheit über das Konzept Volksgemeinschaft war in den 1930er-Jahren umstritten. Der völkisch erhöhten autoritären ständischen Volksgemeinschaft stand die von den etablierten Parteien getragene Idee der Volksgemeinschaft als „demokratischer und föderaler Loyalitätsverband“ gegenüber (Imhof 1996, S. 43). Zur Verwendung dieses Konzeptes im nationalsozialistischen Deutschland vgl. Steber und Gotto (2014).

(Zander 1935a, S. 4) zeichne sich aus durch Verantwortungsgefühl, Unterordnung im nationalen Solidarkollektiv, Gesundheit, „Mut, Ehre, Wahrhaftigkeit und Treue“ sowie „die Verbundenheit mit dem Schweizer Volk, [...] Opfersinn für dasselbe und die Liebe zur heimatlichen Erde“ (S. 6ff.; vgl. auch Brenner 1933; Nationale Front 1939). Diese eigentlich in jedem Schweizer angelegten Charakteristika, so die Kritik, fehlten jedoch in der gegenwärtigen Schweiz weitgehend. Zusammen mit der Wertpluralismus und Korruption befördernden Demokratie – dem „Parteien-Theater“ (*Front* 1934, 2/58) –, dem Individualismus und Gier hervorbringenden Kapitalismus wurde dieser Umstand vor allem der als liberal oder marxistisch bezeichneten Schule angelastet. Sie gebe sich neutral und scheitere damit in ihrer Aufgabe, das Volk dahin zu führen, „wozu Natur und Geschichte es aufrufen“ (Zander 1935a, S. 13).

Einerseits könne die Schule unter dem Deckmantel der Neutralität problemlos von linken und jüdischen Lehrkräften und Erziehungsbehörden unterwandert werden, um das „rote Gift“ (Meyer in *Front* 1935, 3/34), „den Ungeist des Klassenkampfes unseren Jungen und Jüngsten einzuzimpfen“ (*Front* 1933, 1/14). Andererseits schien die liberale Demokratie als neutrale Ordnung ohne gemeinsame Wertegrundlage als Basis für Erziehung grundsätzlich ungeeignet – „eine neutrale Erziehung ist in Wirklichkeit keine Erziehung“ (*Front* 1937, 5/95) –, stehe doch der Liberalismus explizit für die Aberkennung höherer Autoritäten (Rüegsegger in *Front* 1933, 1/24) sowie dafür, „jeden Einzelnen der eigenen Freiheit [zu] überlassen“ (Zander 1935a, S. 11). In einer liberalen Welt, „da denkt der Vater anders als die Mutter, der Lehrer wiederum hat andere Ziele als der Geistliche, der Nachbar links will mit dem Nachbar rechts nichts mehr gemein haben“ (ebd., S. 6). Schule auf diesen Grundlagen könne nur „zur geistigen Anarchie“, zum „wildem Relativismus“ (*Front* 1933, 1/21–22) und zur „Vermaterialisierung und Zersetzung“ (Meier in *Front* 1936, 4/28) führen. Anstatt „erzieherischer Führerpersönlichkeiten“ (*Front* 1936, 4/269) würden in der liberalen Schule Beamte die Schule leiten, die unfähig seien, „absolute Werte“ (Brenner 1933, S. 486) und eine „geschlossene, universalistische Weltanschauung“ (*Front* 1933, 1/21–22) zu vermitteln.

Diese Kritik an den politischen Grundlagen der liberalen Schule wurde verflochten mit einer Kritik an reformpädagogischen Positionen. Diese fiel wesentlich ambivalenter, teilweise widersprüchlich aus. Jakob Bolli, Leiter der Pädagogischen Gruppe des Gaus Zürich, sah in Ellen Keys Diktum des „Jahrhunderts des Kindes“ eine Unterordnung der Führungsaufgabe des Lehrers unter die „Privatwünsche und Extravaganzen“ der Kinder, die „damit eine betrogene und zerrissene Generation von feindlichen Einzelmenschen heranzüchtete“ (*Front* 1934, 2/59). Die Polemik gegen die „Freiheitpädagogik“ die „den Erzieher sozusagen zum Spielgenossen des Schülers erniedrigen“ wolle, findet sich an anderen Stellen wieder (*Front* 1935,

3/176). Ähnlich argumentierte Brenner (1933), wenn er die Vernachlässigung von „Ehrfurcht“ und „Zucht“ (S. 496) in zeitgenössischen Strömungen wie der *école active* oder der Arbeitsschule diagnostizierte.

Gleichzeitig sah allerdings der Basler Seminardirektor im Streben zur „freudigen Tat“ eine gewisse Nähe zu reformpädagogischen Anliegen (Brenner 1933, S. 496). Auch Zander – in den 1920er-Jahren Lehrer im Landerziehungsheim Kaltbrunn und Student bei Pierre Bovet und Jean Piaget in Genf sowie bei Hans Stettbacher und Gottlob Friedrich Lipps in Zürich – verurteilte zwar Rousseaus ‚individualistische‘ Pädagogik, beschrieb aber in einer 1931 bei Lipps eingereichten Hausarbeit die von Reformpädagogen geforderte Ausrichtung der Erziehungslehre an der psychologischen Forschung als Voraussetzung, um den vermeintlichen Auftrag seines grössten Vorbildes Pestalozzi an die Lehrerschaft zu erfüllen (Zanders Promotionsakte: StAZH U 109.7.1136). Vergleichbar mit Lang (1931; 1935), scheint Zander mit seiner Kritik an den „allzustark vorherrschenden Wissens- und Verstandeschulen“ und seiner Forderung nach einer Schule als „Stätte der Gemeinschaft, der Arbeit, der Charakterbildung, geistiger Lebendigkeit und jugendlichen Frohsinns“ (Zander 1935b, S. 8) mit reformpädagogischen Positionen durchaus in Einklang. Immerhin bezeichnete er in einem 1929 in der *Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift* erschienenen Artikel seine Primarschüler als seine „besten [...] Kritiker“ (Zander 1929, S. 90). Auch vom Konzept der Landerziehungsheime schienen die frontistischen Pädagogen angetan. Brenner (1933) forderte im Anschluss an den Volksschulunterricht einen von Berufsständen organisierten „Arbeitskurs in Collège-artigen Landerziehungsheimen“ (S. 493). In den *Schweizer Monatsheften* wurde die Odenwaldschule als Versinnbildlichung der Erziehung durch und für die Gemeinschaft gehandelt (Jäkel 1932).

Solche pädagogisch-politischen Leitvorstellungen offenbarten sich auch im Umgang mit pädagogischen Leitfiguren wie Pestalozzi. Alfred Zander tat sich von frontistischer Seite besonders hervor. Seinen Status als Pestalozzi-Experte legitimierte er über sein Jahr als Heilpädagoge und Lehrer im Pestalozzi-Neufhof bei Birr sowie über seine „mit grösstem Fleiss und feinem, eindringendem Verständnis“ (Gutachten Stettbacher) erarbeitete, 1931 bei Hans Stettbacher und Willy Freytag eingereichte Dissertation *Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut zu Iferten*.⁹ Für Zander stand Pestalozzi vor allem für das Bekenntnis zur patriotischen

9 Zanders Promotionsakte: StAZH U 109.7.1136. Freytag, Professor für Geschichte, Philosophie sowie pädagogische Theorie an der Universität Zürich und NS-Mitglied (Criblez 1995), hatte 1907 zum Thema „Pestalozzis Ansichten über Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung im Zusammenhang mit seinen philosophischen und sozialpolitischen Anschauungen“ promoviert. Eine Darstellung der Rezeption Pestalozzis im Nationalsozialismus steht gegenwärtig noch aus, es finden sich aber Hinweise für

Standesgesellschaft und damit als Gegenmodell zu Liberalismus, Kapitalismus und Marxismus. Pestalozzi verstehe, so Zander (1933, S. 35), das „Heiligtum des Pfluges“ sowie den Kämpfergeist der alten Eidgenossen als integralen Bestandteil der nationalen Volksgemeinschaft, die auf einem rassistischen und historischen Antisemitismus begründet sei. Die Rezeption würde nicht nur Pestalozzis Antisemitismus verschleiern (Zander in *Front* 1937, 5/105).¹⁰ Sie übersehe auch, dass dieser seine Pädagogik am „Wesen“ des Menschen ausrichtete und dieses Wesen jeweils von einem Kollektiv ableitete, da „jeder Mensch Geschöpf Gottes, Kind einer Familie, Glied eines Standes, Genosse eines bestimmten Volkes und Bürger eines Staates ist“ (Zander 1933, S. 36).

Pestalozzi wieder ins richtige Licht zu rücken, war jedoch nicht nur Zanders Anliegen (vgl. auch Lang 1931; *Front* 1934, 2/239; 1936, 4/108); es war auch Teil der Aufgabenliste, die sich die Pädagogische Gruppe des Gaus Zürich gegeben hatte (*Front* 1934, 2/59). Insbesondere Jakob Bolli zog mit Pestalozzi gegen eine als marxistisch verstandene Reformpädagogik ins Feld, der er vorwarf, den „Nächstenliebe-Pestalozzi“ zum „Klassenhass-Verkünder“ zu entstellen:

Pestalozzi, der tiefühlende, volksverbundene, gottesgläubige, Liebe predigende, national empfindende Schweizer. Marx, der nüchterne, klassenkämpferische, gotteslästernde, Hass speiende, internationale Jude. [...] Pestalozzi und Marx! Himmel und Hölle! Nein und tausendmal nein! Wer diese Kuppelung zu vollziehen wagt, der besudelt die schweizerische Volksschule. Wer aber vom Geiste Pestalozzis durchdrungen ist, der wird dieses Durchdrungensein in die Tat umsetzen, der wird für Pestalozzi und gegen Marx siegen oder zugrunde gehen (*Front* 1935, 3/17).

Dabei wurde zeitgenössisch die frontistische Instrumentalisierung Pestalozzis bereits von wissenschaftlicher Seite her, beispielsweise durch Fritz Medicus (1937/96), Pädagoge an der *ETH Zürich*, dekonstruiert. Daneben haben auch führende Vertreter der *Schweizer Nationalen Erziehung* ihrerseits Pestalozzi zur „mythologisch aufgeladenen Leitfigur“ (Metz 2010, S. 68) erkoren, die ihnen zur Begründung der Existenz einer eigenständigen, von völkischen und nationalsozialistischen Konzepten abgrenzbaren *Schweizer Pädagogik* diene (Hoffmann-Ocon 2010). Damit konnte diese Figur nicht ohne Weiteres von frontistischer Seite in Beschlag genommen

eine Vereinnahmung Pestalozzis in NS-Kreisen. Beispielsweise stellte der *Nationalsozialistische Lehrerbund* seinen ersten Kongress unter das Motto „Pestalozzi, Fichte, Hitler“ (Omland 2014, S. 62). Für diese Hinweise danken wir Jürgen Oelkers ganz herzlich.

10 Antisemitische Positionen bei Pestalozzi wurden in der Rezeption lange Zeit ausgeblendet und erst in jüngerer Zeit systematisch aufgearbeitet (Strasky 2006).

werden, was ihre zentrale Stellung innerhalb des schweizerischen Frontismus umso bemerkenswerter erscheinen lässt.

10.2 Schulreform und Revolution

In den Verfahren gegen frontistische Pädagogen war die Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch mutmasslich unschweizerisches Gedankengut stets ein Hauptanklagepunkt. Allerdings galt in frontistischen Schriften die Schule nie als Mittel, um die angestrebte gesellschaftliche Revolution herbeizuführen.

Dies erklärt sich aus zwei Gründen. Erstens waren die Frontisten davon überzeugt, dass die Unzufriedenheit des Volkes – und insbesondere der Jugend – die Gesellschaft in Kürze von unten umwälzen würde (u. a. Lang 1935; Oehler 1933). Zweitens wurde der Schule unter den gegebenen Umständen eine geringe Wirkungskraft zugestanden. Die Schule des liberalen Staates sei nicht in der Lage, die „junge Saat des Volkes zu einem lebendigen eidgenössischen Sozialismus zu erziehen“, hiess es zum Nationalfeiertag im Jahr 1935 (*Front* 1935, 3/176). Hingegen würde die „Umwertung aller Werte“ (ebd.) auch auf das Erziehungswesen übergreifen. Das trotz Fehlen einer „Methode einer volksgemeinschaftlichen oder [...] einer eidgenössisch-sozialistischen Erziehungslehre“ skizzierte Programm einer Erziehung zur „Freude des Gehorchenwollens“ (ebd.) scheint auch eher ungeeignet, um eine Revolution gegen das politische System herbeizuführen. Ausserdem schienen Jugendorganisationen, Arbeitsdienst oder die Rekrutenschule geeignetere Mittel für die Erziehung zur Gemeinschaft als die „den Geist des individualistischen Zeitalters“ atmende Schule (Zander 1935a, S. 11; vgl. auch Brenner 1933). Ein weiterer Grund für die Überzeugung des begrenzten Einflusses der Schule gründete auf der Vorstellung biologischer, rassischer und ständischer Determiniertheit der Menschen. Die „letzte Berufung zum Führer ist Gnade, Geschenk, nicht Erziehung und Schulung“, so Oehler (1931, S. 90). Und auch Zander konstatierte nüchtern: „Die Schule wird wohl nie sehr viel zur Führerauslese beitragen können“ (*Front* 1937, 5/243).

Die Schule sollte trotzdem nach der Revolution von oben reformiert werden, um die neue Gesellschaftsordnung zu stabilisieren; erst „der Gemeinschaftsstaat schafft die Gemeinschaftsschule“, so Oskar Meier (*Front* 1936/29). Zander (1935a, S. 14) pflichtete bei mit der Feststellung, „die wesentlichen Entscheidungen in Erziehungsfragen werden im politischen Kampfe gefällt. [...] Erziehung zur Volksgemeinschaft ist heute eine politische Reform“.

Dasselbe Verhältnis von Schulreform und Revolution unterlag dem selbst erklärten Auftrag der PG: „Die Pädag. Gruppe muss eine in der Idee des volksgemeinschaftlichen Erziehungsgedankens geschlossene Kampfgruppe werden, um einsatzfähig und einsatzbereit zu sein, wenn der Streit um die Neugestaltung der Schule ‚offiziell‘ losgeht“ (*Front* 1934, 2/201). Daher arbeitete sie auch nur am Rande an einem pädagogischen Programm oder Unterrichtsmaterialien, die die neue Gesellschaftsordnung unter den gegebenen Umständen herbeiführen sollten.¹¹ Hingegen wurden ab Herbst 1934 Brenners *Grundriss einer neuen Schule* (1933) sowie weitere schulspezifische Themen diskutiert.¹² Bis zum Frühjahr 1936 scheinen sich die frontistischen Pädagogen allerdings noch nicht auf einheitliche schulpolitische Positionen geeinigt zu haben: „Wir können und wollen nichts Fertiges und Abgeschlossenes jetzt schon geben und was wir schreiben, braucht nicht schon verbindlich zu sein für unsere ganze Bewegung und ihre Führung“ (*Front* 1936, 4/76). Im November desselben Jahres erschien in der *Front* (1936, 4/257) schliesslich ein umfangreiches Traktat zum „Schüler in der neuen Volksschule“. In gewisser Distanz zur schulkritischen Haltung frontistischer Protagonisten und in Anlehnung an Brenner stand nun die „Bejahung der Schulung“ und das Ziel, die „Mitmenschen zur Achtung vor der Schule“ zu erziehen, im Zentrum (ebd.). Der „Wille zum Lernen“ müsse aus der Gefühl der Verantwortung gegenüber der Volksgemeinschaft entstehen: „Die kommende neue Eidgenossenschaft wird streng darauf achten, dass die Lehrer der Jugend eine Weltanschauung vermitteln, die klar in den Gedanken der Volksgemeinschaft verankert ist“ (ebd.).

Die frontistische Vision einer neuen Eidgenossenschaft als Volksgemeinschaft zeichnet sich vor allem durch ihre Einheitlichkeit aus. In Abgrenzung zur pluralistischen Gegenwart sollte sie sich an einem allgemeinen, von sämtlichen „Volksgenossen“ getragenen Wertekanon orientieren. Letztere, so Zander (1935a, S. 4), würden zukünftig vereint „denselben Kampf gegen die Natur und gegen die Feinde der Gemeinschaft“ führen. In diesem Sinne durfte, ja konnte es keinen Dissens bezüglich der Gestaltung der zukünftigen Schule geben. Ihr Ziel lag in der Stabilisierung der Volksgemeinschaft, und ihre Grundzüge sollten daher einfach und direkt aus den einheitlichen Charakteristiken und Werte dieser Volksgemeinschaft abgeleitet werden. Die *Neue Schule* Brenners (1933) war eine Schule „des Volkes“

11 Ausnahme ist das erste Produkt der PG: das Liederbuch *Kameraden, wir singen!* (1934).

12 Z. B. Schulfinanzierung (*Front* 1935, 3/6), Verhältnis von Staat, Kirche und Schule (zum Referat geladen war Konrad Zeller, langjähriger Direktor des Evangelischen Lehrerseminars in Zürich; *Front* 1935, 3/228), Abschaffung der Volkswahl der Lehrer, Festigung eines disziplinierten Unterrichtsstils mit dem Lehrer als „Führer seiner Schulklassen“ (*Front* 1934, 2/59; 1935, 3/54).

weil sie sich direkt an vom ganzen Volk geteilten Werten wie „christliche Religion, sittliche Verantwortung und vaterländische Gesinnung“ orientierte (S. 485). Diese Idealvorstellung stiess allerdings bald an ihre Grenzen. Auch die selbst erklärte Avantgarde der zukünftigen Volksgemeinschaft konnte aus ihren geschlossenen Grundprinzipien offensichtlich keine einheitlichen Reformvorschläge ableiten. Die PG schaffte es in drei Jahren nicht, sich auf ein Programm zu einigen, und auch in den schulpolitischen Äusserungen verschiedener Frontisten blieben die konkreten Forderungen für Schulreformen und damit die Rolle der Schule im Rahmen der neuen Gesellschaftsordnung stark widersprüchlich.

Insbesondere Oehler und Zander hatten die begrenzte Wirkung der Schule auf die Charakter- und Führerausbildung herausgestrichen. Im Leitsatz, wer die Jugend habe, der habe die Zukunft, sah Zander eine hohle Floskel: „Die Wahrheit lautet vielmehr: Wer die Zukunft hat, hat auch die Jugend“ (*Front* 1937, 5/243). Dieser Haltung setzten frontistische Lehrer aber direkte Gegenpositionen entgegen, die insbesondere der Lehrerbildung für die „Jugendführerausbildung“ (Meier in *Front* 1936, 4/76) ein grosses Gewicht beimassen. Auch Paul Lang (1931) hat die hehren Hoffnungen an den Lehrer als frontistische Führungspersönlichkeit mit Pathos vorgetragen, wenn er vom Erzieher spricht als „letzte Instanz, die den zerspellenden Kosmos noch zu binden vermag. [...] Nie war die souveräne Persönlichkeit des Erziehers, in der sich die zerstreuten Farben des Daseins zur Einheit binden, der Jugend stärker vonnöten als heute“ (S. 325).

Angesichts dieser der Lehrerpersönlichkeit zugewiesenen Bedeutung überrascht es nicht, dass ein gewichtiger Teil der vorgeschlagenen Reformen die Lehrerbildung betraf; „Wer die Lehrerbildung hat, der hat die Zukunft“, so Meier (in *Front* 1936, 4/76) in direkter Opposition zu Zander. Betreffend die konkreten Reformen der Lehrerbildung zeigt sich erneut ein widersprüchliches Bild. Im Frühling 1935 lud die PG Walter Hildebrandt zum Referat, der eine „interessante Broschüre ‚Lehrerbildung im Kanton Zürich‘“ publiziert hatte (*Front* 1935, 3/119). In der Folge schrieb die PG und insbesondere Oskar Meier konsequent gegen eine Tertiarisierung der Lehrerbildung an. Letztere müsse in erster Linie eine Ausbildung der Weltanschauung des Lehrpersonals fördern und daher eine „volkstümliche allgemeine Bildung“ sein. Die „Flucht in die Wissenschaft“ führe zur „geistigen Haltlosigkeit“ sowie zur „sozialistischen Demokratie“ (*Front* 1936, 4/28). Das leuchtende Gegenbeispiel sah Meier im „stilhaft geschlossenen christlich und national orientierten [...] Privatlehrerseminar“ (*Front* 1936, 4/29).¹³ Demgegenüber profilierte sich Wilhelm Brenner

13 Oskar Meier unterrichtete, nach seiner Primarlehrerausbildung in Solothurn und einem Studium in Zürich bei Rassenhygieniker Schlaginhaufen, ab 1934 Geschichte am Evangelischen Lehrerseminar Zürich. Auf Druck der kantonalen Erziehungsdirektion

als „vehementen Vertreter“ der Tertiarisierung der Lehrerbildung (Hoffmann-Ocon und Metz 2011, S. 314). Eine Position, die auch Meiers Vorgänger Jakob Bolli, zumindest nach Kriegsende, für sich starkmachte (Bolli 1957).

Uneinigkeit herrschte jedoch nicht nur bezüglich Stellenwert und Ausrichtung der Lehrerbildung. Zander wünschte sich zur Verminderung des Einflusses des Standes auf die Leistungsauslese einen unentgeltlichen Schulbesuch auf allen Stufen des Schulsystems (*Eidgenössische Wacht* 1935, 1/14; vgl. auch Thomann in der *Front-Beilage Der Nationale Student* 1934, 2/59). Brenner (1933, S. 491) wollte umgekehrt die Unentgeltlichkeit der Volksschule rückgängig machen. Sie führe nämlich dazu, dass Eltern der Schule ungenügend Wert zumessen würden und Staatsgut verschwendeten. Für Erwin Thomann war das Erlernen dreier Landessprachen eine gewichtige Aufgabe der zukünftigen Volksschule, sie sei „nicht zuletzt da, um den jungen Schweizer zum Staatsbürger zu erziehen, zum Bürger der dreisprachigen Schweiz“ (*Front* 1934, 2/251). Demgegenüber sollte gemäss Brenner die Volksschule einzig das zum Leben in der engeren Volksgemeinschaft notwendige Wissen vermitteln; Lesen, Rechnen, Schreiben, und zwar ausschliesslich „anhand eines Stoffes [...] der Ausdruck der Kultur unseres Volkes ist“ (Brenner 1933, S. 482). Da nur ein kleiner Teil der Menschen in der Lage sei, logisch zu denken, sollten Kinder mit 12 oder 14 entweder in die ständisch organisierte Berufsbildung oder die „zum intellektuellen Führertum Bestimmten“ (ebd.) in die höhere Schulbildung wechseln. In Zanders (1935b) Plan sollte Schule strikt in kantonaler Hoheit belassen werden. Lang (1935, S. 51) forderte hingegen ein „Bundesamt für vaterländische Erziehung“, eine Einrichtung der auch die PG eine „allgemein grosse Bedeutung“ beimass (*Front* 1934, 2/201).

Wenigstens in der Betonung körperlicher Ertüchtigung und Disziplin fanden sich klare Gemeinsamkeiten. Im *26 Punkte Programm* der *Nationalen Front* (1939) standen die drei Forderungen zur Erziehung unter dem Leitsatz: „Die leibliche und charakterliche Ertüchtigung des Volkes ist eine der ersten Staatsaufgaben“ (S. 15). Der Sport, so auch Zander (1935b), eigne sich nicht nur zur Förderung von Gesundheit, Kraft und Schönheit als „wesentliche Erbstücke eines Volkes“, er

wurde ihm im Herbst 1940 das politische Auftreten in der Öffentlichkeit seitens des Seminars untersagt. Gegen die Zugehörigkeit zu frontistischen Gruppierungen, Meier war sicher bis 1943 Hauptredner an frontistischen Parteiversammlungen, wo er über patriotische Erziehung und patriotisch-sozialen Geschichtsunterricht sprach, hatte die Seminardirektion hingegen „nichts einzuwenden“ (Akten der Kantonspolizei Zürich in Sachen Meier Oskar: StAZH. Z 6.4741). Auch in anderen privaten Mittelschulen unterrichteten Frontisten, so am Institut Dr. Schmid in St. Gallen der Lehrer und Mitbegründer des Nationalen Front-Verlags, Ernst Wolfer (Satzungen Nationaler Front-Verlag: StAZH. Z 2.1170).

begünstige auch „Kameradschaft“ und „Ritterlichkeit“ und somit die Ausbildung der Jugend zu „sittlichen Kämpfern“ (S. 9). Damit galt der Sport als Grundlage für die Durchsetzung einer straffen Schuldisziplin. Disziplin und Zucht, verstanden als „die innere Bereitschaft und die Fähigkeit dazu, sich in die Ordnung der Gemeinschaft dienend einzufügen“ (*Front* 1936, 4/225), galten gleichzeitig als pädagogische und gesellschaftliche Ideale. Denn: Nur durch das Erlernen des „freudigen Einordnens“ in eine disziplinierte Gemeinschaft könne dieselbe „lebenskräftig und stark“ werden (ebd.).

10.3 Frontismus und Pädagogik: einige Thesen und ein mögliches Forschungsprogramm

Die NF als soziale Bewegung hatte ein im Grundsatz einheitliches Ziel: den politischen Umsturz hin zu einer totalitären Gesellschaft und einem autoritären Staat. Erziehung und Schule sollten dahingehend reformiert werden, dass sie nach erfolgter Revolution der Stabilisierung der neuen ständischen und rassistisch definierten Volksgemeinschaft und ihrer Strukturen dienen könne. Erziehung zu Disziplin, Gesundheit und Gehorsam lautete die zumindest im Ansatz vorhandene Programmatik.

Die konkreteren schulpolitischen und pädagogischen Positionen frontistischer Pädagogen allerdings zeichneten sich einerseits durch interne Widersprüche aus. Andererseits können sie trotz radikaler Zielvorstellung nicht trennscharf von systemkonformen reform- und nationalpädagogischen Vorstellungen abgegrenzt werden. Wären da nicht die martialische Sprache und die obligaten Spitzen gegen ‚jüdisch-marxistische Agitatoren‘ im Schulbetrieb, so liessen sich die frontistischen Reformforderungen kaum vom pädagogischen Mainstream und von zeitgenössischen Traktaten über die „Erziehung zur Gemeinschaft“ in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (1934, 79/9) oder das „Führerproblem“ in der *Schweizer Schule* (1934, 20/4) unterscheiden. So ganz losgelöst von den Fragen, die zur Reform der liberalen Schule ausstanden, konnte die nachrevolutionäre Schulreform doch nicht diskutiert werden. Der schweizerische Frontismus war also kein primär pädagogisches Projekt, wenngleich die Lehrerschaft sowie akademische Pädagogen zentrale Positionen in den frontistischen Parteistrukturen innehatten.

Pädagogik mag „Politik mit anderen Mitteln“ (Criblez 1995, S. 363) sein; allerdings scheint nicht jede Politik, wie radikal sie auch sein mag, über eine eigene Pädagogik zu verfügen. Wie sich pädagogische und politische Projekte gegenseitig beeinflussen, dafür bietet die Geschichte frontistischer Schul- und Bildungsvorstellungen sowohl

aus einer bildungshistorischen als auch aus einer bildungspolitikanalytischen Perspektive weiterführendes Erkenntnispotenzial. Der allmählich bessere Zugang zu Archivgut betreffend die Fronten eröffnet gegenwärtig neue Möglichkeiten, wobei aus unserer Sicht drei Fragekomplexe besonders vielversprechend sind.

Erstens könnten zur Bestimmung des Verhältnisses von politischen und pädagogischen Vorstellungen zu Schulreformprogrammen im hier behandelten Kontext von *Frontismus*, *Geistiger Landesverteidigung* und *Nationaler Erziehung* vertiefte Untersuchungen zu Abgrenzungen und Schnittmengen angestellt werden. Es liesse sich fragen, inwieweit sich die verschiedenen aus der Krise hervorgegangenen Erziehungskonzepte und -praktiken unterschieden bzw. sich mit gegenseitigen positiven und negativen Bezügen beeinflussten. Zu prüfen wäre auch, ob das in diesem Kontext erstarkte „Reden über die Grenzen der Erziehung, über Autorität, Freiheit und Zucht in der Erziehung, über Führung und Führer“ reformpädagogische Anliegen zwangsläufig „negiert“ (Criblez 1995, S. 369) oder ob konzeptuelle Brücken und gegenseitige Befruchtungen doch stattfanden.

Zweitens schloss das frontistische Verständnis der Schule als ein konservierender Faktor erzieherische Praktiken als Stimulatoren gesellschaftlichen Wandels nicht grundsätzlich aus. Inwiefern sich spezifisch frontistische Schul- und Schulungsmethoden und Inhalte ausmachen liessen, wäre eine Anschlussfrage, der man sich durch die Aufarbeitung parteiinterner Aktivitäten, beispielsweise der Kaderbildung oder der Unterrichtstätigkeiten frontistischer Lehrpersonen in den öffentlichen oder privaten Schulen, annehmen könnte.

Der Frontismus ist drittens ein geeigneter Fall zur Erforschung der Frage, wie der Staat, wie Behörden, Regierungen, Parlamente und Verwaltungsinstitutionen damit umgehen, wenn politische Gruppierungen für einen Umsturz des politischen Systems agitieren und dabei Personen beteiligt sind, die mit der Erziehung der zukünftigen Gesellschaft beauftragt sind. Erste Hinweise aus unserer Recherche deuten darauf hin, dass der Umgang mit frontistischen Erziehern nicht wirklich dem entspricht, was man auf Grundlage der Theorien über die staatliche Indienstnahme des Schulwesens zur Erziehung loyaler Staatsbürger vermuten würde: In den seltensten Fällen kam es zu Ausschlüssen von Frontisten aus dem Schuldienst, und pädagogische Überzeugungen oder Handlungen waren in keinem der Fälle für die Begründung eines Ausschlusses aus einer pädagogischen Funktion ausschlaggebend. Gauleiter Meyer beispielsweise arbeitete noch zwei Jahre, nachdem ihn der Bundesrat aus der Armee ausgeschlossen und mit einem Redeverbot belegt hatte, als Lehrer in einer Schaffhauser Realschule.¹⁴ Eine Analyse der staatsinternen und öffentlichen Diskussionen zum Umgang mit frontistischen Pädagogen

14 Quellen dazu v. a. in StASH: Polizei 2 R Faszikel 22, R27; RRA6/180192.

würde wichtige Rückschlüsse zum Verhältnis zwischen (Erziehungs-)Staat und sozialen Bewegungen erlauben, zu den Mechanismen staatlichen Handelns, zum unterschiedlichen Verständnis des Verhältnisses von politischer Zugehörigkeit und pädagogischer Professionalität sowie zur Rolle von Schulreformen im Rahmen unterschiedlicher Gesellschaftsvorstellungen.

Bibliografie

- Arber, C. (2002). Frontismus und Nationalsozialismus in der Stadt Bern. Berner Zeitschrift für Geschichte. http://www.bezg.ch/img/publikation/03_1/arber.pdf. Zugegriffen: 9. März 2017.
- Bolli, J. (1957). *Pädagogische Aufsätze*. Bülach: Zürcher Unterländer.
- Brenner, W. (1933). Grundriss einer neuen Schule. *Schweizer Monatshefte*, 13(10), (S. 479–496).
- Bucher, M. J. (2011). „Wir tragen die flatternde Fahnen der Zukunft!“ Die Nationale Jugend der Schweiz: ein Schweizer Pendant zur deutschen Hitlerjugend. *Schweizer Zeitschrift für Geschichte*, 61(3), (S. 315–340).
- Criblez, L. (1995). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945)*. Bern: Lang.
- Gilg, P., & Gruner, E. (1966). Nationale Erneuerungsbewegungen in der Schweiz 1925–1940. *Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte*, 14(1), (S. 1–25).
- Glaus, B. (1969). *Die Nationale Front. Eine Schweizer faschistische Bewegung 1930–1940*. Zürich, Einsiedeln & Köln: Bänziger.
- Gutmann, M. (2016). Engineering the European Volksgemeinschaft: Social engineering, pedagogy and Fascism in the case of the Swiss Alfred Zander. *Journal of Contemporary History*, 51(1), (S. 40–60).
- Hoffmann-Ocon, A. (2010). Zur Konstruktion des Völkischen und der Rasse durch schulpädagogische Zeitschriften – „Die Deutsche Schule“ im Vergleich mit der „Schweizerischen Lehrerzeitung“. In A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch* (S. 17–62). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hoffmann-Ocon, A. (2013). Gefährliche Lehrmittel zur Vererbungslehre für unkritische Leser? Rekonstruktion und interpretative Annäherung zum Lehrmittelkonflikt am Basler Lehrerseminar 1934. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(4), (S. 566–584).
- Hoffmann-Ocon, A., & Metz, P. (2011). Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(3), (S. 312–324).
- Imhof, K. (1996). Das kurze Leben der geistigen Landesverteidigung. In K. Imhof, H. Kleger, & G. Romano (Hrsg.), *Konkordanz und Kalter Krieg* (S. 19–84). Zürich: Seismo.
- Jäkel, W. (1932). Die Odenwaldschule. *Schweizer Monatshefte*, 12(4), (S. 192–198).
- Jost, H. U. (1992). *Die reaktionäre Avantgarde. Die Geburt der neuen Rechten in der Schweiz um 1900*. Zürich: Chronos.
- Lang, P. (1931). Die richtige Erziehung? *Schweizer Monatshefte*, 11(7), (S. 320–328).

- Lang, P. (1935). *Lebendige Schweiz*. Zürich: Nationaler Front-Verlag.
- Medicus, F. (1937/96). Menschenbildung in der Not der Zeit. Pestalozzi und Rechtsextremismus. In F. Lehner (Hrsg.), *Schriftenreihe der ETH-Bibliothek*. Zürich: Wissenschaftshistorische Sammlung der ETH-Bibliothek.
- Metz, P. (2010). Selbstvergewisserung und Abgrenzung – Politische Bildung als Thema der Schweizerischen Lehrerzeitung und Lehrertage zwischen 1925 und 1950. In A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch* (S. 63–108). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser, H. F., Kost, F., & Holdener, W. (1978). *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Näf, M. (2003). Alfred Zander 1905–1997. Pädagoge, Frontist, Landesverräter. *Traverse, Zeitschrift für Geschichte*, (3), (S. 144–159).
- Nationale Front (Hrsg.). (1934). *Kameraden, wir singen!* Wädenswil: Buchdruckerei Jak. Villiger & Cie.
- Nationale Front. (1939). *Aufruf an das Schweizer Volk. Manifest der Tagsatzung der Nationalen Front vom 22. Januar 1939*. StaSH: Polizei 5–11.
- Oehler, H. (1931). Universität und Universitas. *Schweizer Monatshefte*, 11(2), (S. 83–91).
- Oehler, H. (1933). Revolution von unten! *Schweizer Monatshefte*, 13(3), (S. 109–118).
- Omland, S. (2014). *NS-Propaganda im Unterricht deutscher Schulen 1933–1943*. Berlin: LIT.
- StASH: Polizei 2 R, Verschiedene Faszikel zur Neuen Front.
- StASH: Polizei R 5, „Bestand Politische Abteilung des Schaffhauser Landjägerkorps“.
- StASH: Regierungsratsakte 6/180192, „Motion Schmid-Ammann“
- StAZH: U 109.7.1136, „Zander, Alfred (geb. 1905), von Bülach“.
- StAZH: W II 12.330, „Einzelne Vereine“.
- StAZH: Z 2.1170, „Nationaler Front-Verlag, Zürich“.
- StAZH: Z 6.4741, „Aktenverzeichnis in Sachen Meier Oskar“.
- Steber, M., & Gotto, B. (Hrsg.). (2014). *Visions of community in nazi Germany*. Oxford: Oxford University Press.
- Strasky, S. (2006). *Das Sittliche und das Andere. Johann Heinrich Pestalozzis Bilder der Juden und der „Zigeuner“*. Bern: Haupt.
- Wipf, M. (2001). „Grenzbote“ und „Front“ – rechtsextreme Schweizer Zeitungen im Zweiten Weltkrieg. *Schriften des Vereins für Geschichte des Bodensees und seiner Umgebung*, 119, (S. 271–301).
- Wolf, W. (1969). *Faschismus in der Schweiz. Die Geschichte der Frontenbewegung in der deutschen Schweiz 1930–1945*. Zürich: Flamberg Verlag.
- Zander, A. (1929). Aufzeichnungen aus einer schweiz. Versuchsschule. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 39(3/4), (S. 90–99).
- Zander, A. (1933). Pestalozzi und sein Volk. *Schweizer Monatshefte*, 13(1), (S. 28–39).
- Zander, A. (1935a). Erziehung zur Volksgemeinschaft. In A. Zander & W. Brenner (Hrsg.), *Erziehung, Schule und Volksgemeinschaft* (S. 2–14). Zürich: Front-Verlag.
- Zander, A. (1935b). *Was will die Nationale Front? I. Teil Volksgemeinschaft*. Zürich: Nationaler Front-Verlag.
- Zander, A., & Brenner, W. (Hrsg.). (1935). *Erziehung, Schule und Volksgemeinschaft*. Zürich: Front-Verlag.