Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung : Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920-1950

Autor(en): **De Vincenti, Andrea / Grube, Norbert / Hoffmann-Ocon, Andreas**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale**

Band (Jahr): **111 (2017)**

PDF erstellt am: **05.06.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-772437

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950*

Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon

Die institutionelle Umbettung der Volksschule von der Kirche zum Staat wird gemeinhin als Gründung der sogenannt öffentlich-staatlichen und säkularen Volksschule und somit als Bruch mit der kirchlich-religiösen Schultradition gedeutet.[1] An die stark institutionengeschichtlich orientierte Lesart einer gelungenen Säkularisation[2] lässt sich in einer kulturgeschichtlichen und eher auf alltägliche Wissen und Praktiken fokussierten Perspektive[3] jedoch mit der Frage nach der Transformation des Religiösen oder nach der Rolle von Profanem und Sakralem innerhalb der als modern etikettierten Volksschule anschliessen.

Mit dieser Optik fragt der vorliegende Beitrag nach religiösen und sakralen Bezugnahmen[4] an den vielfältigen Einrichtungen der Lehrpersonenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kanton Zürich. Vielschichtige, sich aufgrund ihrer Eigenlogik,[5] aber auch wegen gesellschaftlichen Anpassungsdrucks stets verändernden Überlappungen und Verflechtungen von profanen, sakralen oder religiösen Wissen und alltäglichen Praktiken in den Blick nehmend, werden

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

1 Martin Lengwiler et. al. (Hg.), Schule Macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich. 1832–2007, Zürich 2007.

2 Peter Blickle/Rudolf Schlögl (Hg.), Die Säkularisation im Prozess der Säkularisierung Europas, Epfendorf 2005.

3 Lucas Haasis/Constantin Rieske, Historische Praxeologie. Zur Einführung, in: diess. (Hg.), Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns, Paderborn 2015, 7–54, 13f.; zum Wissensbegriff: Michel Foucault, In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76), Frankfurt a. M. 2001, 21f., 213–217.

4 Volkhard Krech, Brauchen sich Kultur und Religion?, in: Richard Faber/Frithjof Hager (Hg.), Rückkehr der Religion oder säkulare Kultur? Kultur- und Religionssoziologie heute, Würzburg 2008, 210–224, 220f. unterscheidet Sakrales und Religiöses, indem letzteres zwar wie ersteres «sozial als ‹heilig› konstruiert wird», jedoch «als unverfügbar gilt».

5 David Tyack/William Tobin, The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change, in: American Educational Research Journal, 31 (1994), Nr. 31, 453–479.

drei unterschiedliche Seminarorte fokussiert. Zwei waren öffentliche, formal also nicht-religiöse Einrichtungen: das 1876 gegründete städtische Lehrerinnenseminar an der Höheren Töchterschule, dem im Untersuchungszeitraum die Direktoren Wilhelm von Wyss und Fritz Enderlin[6] vorstanden, und das 1938/42 im Zuge der Lehrerbildungsreform eingerichtete nachmaturitäre kantonale Oberseminar unter der Leitung Walter Guyers.[7] Gegen diese öffentlich-kantonalen Einrichtungen und dezidiert als christliches Seminar ausgerichtet war das 1869 errichtete, vom Christlichen Verein und der Evangelischen Gesellschaft getragene Evangelische Lehrerseminar Unterstrass. Ihm stand seit 1922 für vier Jahrzehnte Direktor Konrad Zeller vor.[8] Vor dem Hintergrund dieser Konstellation fragt sich, wie sich weltliche, religiöse und sakrale Wissen und Praktiken an diesen drei Orten akzentuierten und wie sie gewichtet wurden. Insbesondere interessiert, ob die von den Seminaren teilweise selbst offensiv vorgenommenen (Selbst)Etikettierungen als staatlich-wertneutral, respektive als christlich-religiös bei der Betrachtung von Legitimationsmustern und pädagogisch-didaktischen Vermittlungsformen eher bestätigt oder relativiert werden.

Der Beitrag zeigt daher auf der Quellenbasis von seminaristischen Jahresberichten, Vortragstexten und Publikationen der Direktoren und Lehrpersonen in vier Abschnitten, welchen Stellenwert das Religiöse und Sakrale an diesen unterschiedlichen Seminarorten besassen. Welche Ausprägungen und Transformationen von Religion und Sakralität zeigten sich und wie wurden diese mit traditionellen Leitbildern der Gemeinschaft verbunden? Dazu nimmt sich ein erstes Kapitel der (Selbst)Etikettierungen zweier Seminarstandorte bezüglich ihrer weltlichen, respektive religiösen Ausrichtung an. Ein zweites Kapitel nähert sich bereits mehr dem Seminaralltag und legt an allen Ausbildungsorten religiöse und

6 Wilhelm von Wyss (1863–1930) war promovierter Altphilologe und unterrichtete zunächst als Gymnasial-, später Lateinlehrer an der Höheren Töchterschule. Parallel war er u.a. in der Bibliothekskommission der Zentralbibliothek tätig. 1911–1930 amtierte er als Rektor an der Höheren Töchterschule. Der promovierte Germanist Fritz Enderlin (1883–1971) unterrichtete zuerst am Gymnasium in Bellinzona, seit 1911 an der Töchterschule Zürich, wurde 1922 dort Prorektor, 1930–1945 dann Rektor. Daneben wirkte er massgeblich am Gesangbuch der evangelisch-reformierten Kirchen der deutschen Schweiz mit und war als Lyriker und Romanautor tätig.

7 Walter Guyer (1892–1980), aus einer in wirtschaftlicher Unsicherheit lebenden Familie herkommend, erlangte 1912 am Kantonalzürcher Lehrerseminar Küsnacht das Primarlehrerpatent. Nach dem Studium der Philosophie, Pädagogik und Geschichte an der Universät Zürich folgten 1920 die Doktorprüfung und 1923 das Sekundarlehrpatent. Als Lehrerbildner wirkte er am Seminar Mariaberg in Rorschach, an der Sekundarlehramtsschule St. Gallen, wo er sich u.a. mit pädagogischen Werken zur geistigen Landesverteidigung etablieren konnte, als Seminardirektor in Basel und am Oberseminar Zürich. Neben Schriften zu Pestalozzi legte Guyer mehrere Studienbücher zur Erziehungslehre und zum Lernen vor.

8 Konrad Zeller (1897–1978), aus einer Familie von Schullehrern stammend, studierte in Basel und Bethel bei Bielefeld Theologie und übernahm bereits mit 25 Jahren bis 1962 die Leitung des Evangelischen Lehrerseminars in Unterstrass. Dort unterrichtete er Religion, Pädagogik und Psychologie und verfasste mehrere Studienbücher. Er war u.a. bis 1951 Mitglied des Zentralvorstands des Evangelischen Schulvereins der Schweiz. Für die Evangelische Volkspartei amtierte er als Zürcher Kantonsrat.

sakralisierende Legitimationen von pädagogischen oder didaktischen Ausrichtungen frei. Im dritten und vierten Kapitel wird schliesslich aufgezeigt, wie das Religiöse und das Sakrale etwa über die Typologisierung der Seminaristen nach bestimmten Zielgruppen über den spezifischen Fachunterricht in Religion und über die Organisation des Seminaralltags allgemein vemittelt werden sollte. Mit diesem Zugang kann keiner der untersuchten Aspekte erschöpfend behandelt werden. Durch die Fokussierung auf den Religionsunterricht bleiben auch andere Fächer, wie etwa Geschichte, Heimatkunde oder Literatur, die bezüglich der Analyse religiöser Vermittlung ebenfalls ergiebig wären, unberücksichtigt. Dafür werden die den Fachunterricht transzendierenden seminaristische Wissen und alltägliche Praktiken in den Blick genommen. Der quellengeleitete Beitrag schliesst insgesamt an Überlegungen an, die skeptisch gegenüber einer linear verstandenen Säkularisierungsthese sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das Religiöse und Sakrale in der Lehrpersonenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht immer explizit gekennzeichnet als solches hervortrat, sondern «unter der Hand und unbemerkt» «Standorte» wechseln oder sich transformieren konnte.[9] Diese Annahme wird im Fazit mit Blick auf die in den einzelnen Kapiteln herausgearbeiteten Befunde diskutiert.

Die Seminare zwischen weltanschaulicher Neutralität und christlichem Bekenntnis

Das Spannungsverhältnis zwischen dem christlichen Lehrer und der öffentlichen, weltanschaulich neutralen Schule griff Fritz Enderlin, der Rektor des Lehrerinnenseminars, nur selten auf. Anhand eines gleichnishaften Beispiels[10] machte er allerdings deutlich, dass er einem christlichen, jüngst erweckten, jedoch zweifelnden Junglehrer, der einen geist- und sinnvollen Unterricht nur im Gegensatz zur Bundesverfassung realisiert sah, zwar eine persönliche christliche Haltung zugestand. Sie dürfe aber nicht lehrhaft-dogmatisch im Unterricht zur Formung der Zöglinge vermittelt werden.[11] Zwar solle ein solcher christlicher Lehrer mit «kräftigem pädagogischem Zorn» auf Unart und Frechheit reagieren – als Zürnender sei er vom Herrn der Ordnung beauftragt, zum Rechten zu sehen, stehe jedoch mit dem Schüler zusammen unter der Autorität Gottes.[12]

Dass eine solche explizite Auseinandersetzung mit dem Christentum trotz christlich-erwecktem Rektor[13] wohl nicht im Rahmen einer Veranstaltung der

[9] Hubert Knoblauch, Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse [Vorwort], in: Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M. 1991, 7–44, 10f.

[10] Fritz Enderlin, Erziehung als Auftrag, Zürich 1949, 79–96.

[11] Ebd., 91.

[12] Ebd., 93–95.

[13] Enderlin verkehrte in den 1930er Jahren im Kreis der sogenannten Zürcher Oxford Gruppe, einer protestantisch rechtskonservativ, teilweise antisemitisch ausgerichteten Erweckungsbewegung, welche auf eine wahrgenommene gesellschaftliche Krise vor allem mit «moralischer Aufrüstung» reagieren wollte und der bis 1938 etwa auch Emil Brunner angehörte.

Höheren Töchterschule stattgefunden hat, könnte Enderlins weltanschaulich dezidiert neutralem Verständnis der öffentlichen Mittelschulen als «Staatsschule[n]» mit ihrem «Willen und ihrer Verpflichtung zur [weltanschaulichen] Neutralität» geschuldet sein.[14]

Enderlins Einlassungen zur Unterwerfung von Lehrperson und Schüler unter die göttliche Autorität wurde erst recht von Direktor Zeller in Unterstrass geteilt: «Das Verhältnis des Erziehers zu Gott und das Verhältnis des Erziehers zu seinen Zöglingen vor Gott, das ist die letzte und entscheidende Grösse in der Pädagogik.»[15] Jedoch war die von Enderlin favorisierte weltanschauliche Neutralität der Schulen für Zeller und den mit dem Evangelischen Lehrerseminar eng verbundenen Zürcher Theologieprofessor Emil Brunner Ausdruck einer schmarotzerhaften Einstellung und eines sehr lauen christlichen Engagements.[16] Das Postulat der schulischen Neutralität sorge, so Brunner und Zeller, mit der bürokratischen und zentralistischen sozialpolitischen «Allverstaatlichung des Lebens», die sich an die Stelle Gottes setze, für Verschärfungen der «geistigen Gleichschaltung» von Jugendlichen, so dass die Bevölkerung «staatshörig» werde.[17] Staatstotalitaristische Exzesse prägten zwar vor allem die bolschewistische Sowjetunion und das nationalsozialistische Deutschland, doch die schulische Bemächtigung der Jugend durch das staatliche Schul- und Ausbildungsmonopol sei Ausdruck des auch in der Schweiz bestehenden «Totalstaat[s]».[18] Dagegen plädierten Zeller und Brunner teilweise im Duktus der Ordoliberalen und der katholischen Soziallehre für ein subsidiäres Staats- und Gesellschaftsverständnis und vor allem für Eigenverantwortung in Ehe, Familie und in der Wirtschaft.[19] Vor diesem Hintergrund relegitimierten Brunner und Zeller das Seminar in Unterstrass als Bekenntnisschule und als Teil einer öffentlich agierenden religiösen Gegenbewegung: «Das Seminar ist die Schlüsselstellung im Kampf um die Be-

Mechthild Sobiela-Caanitz, Enderlin, Fritz, in: Wolfgang Herbst (Hg.), Wer ist wer im Gesangbuch? Göttingen [2]2001, 85; Karl Zimmermann, Zur Erinnerung an Fritz Enderlin, 1883–1971, [s.l.] [1971], 13; Thomas Metzger, Antisemitismus in der Stadt St. Gallen 1918–1939, Freiburg 2006, 276; vgl. auch Frank Jehle, Emil Brunner. Theologe im 20. Jahrhundert, Zürich 2006, 276–285.

14 O.V., Aus der Eröffnungsrede des Rektors der Abteilung I, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1930/31, [Zürich 1931], 58–60, 59.

15 K.[onrad] Zeller, Von der Grundlage der christlichen Erziehung, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 46. Bericht 1921/22, Zürich 1922, 12–16, 15.

16 Emil Brunner, Die Freiheit der christlichen Gemeinde im heutigen Staat, in: ders./Hans J. Rinderknecht/Konrad Zeller (Hg.), Kirche und Schule, Zürich 1944, 22; Konrad Zeller, Hat die Kirche einen Anspruch auf die Schule?, in: ebd., 29–49, 38–40; Jehle, Emil Brunner (wie Anm. 13).

17 O.V., Die Aufgabe eines freien Evangelischen Seminars in der heutigen Zeit, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. 59. Bericht: 1934–1935, Zürich 1935, 3–10, 3; Brunner, Die Freiheit (wie Anm. 16), 9, 21, 25f.

18 Brunner, Die Freiheit (wie Anm. 16), 8f.; O.V., Die Aufgabe (wie Anm. 17), 8.

19 Michel Foucault, Geschichte der Gouvernementalität, Bd. 2, Frankfurt a. M. 2004, 202–206, 334f.; Alois Amstad, Das Werk von Goetz Briefs als Beitrag zu Sozialwissenschaft und Gesellschaftskritik aus der Sicht christlicher Sozialphilosophie, Berlin 1985.

einflussung der Jugend» und gegen die «Entchristlichung der Schule».[20] Die in christliches Bekenntnis mündende religiöse Charakter- und Willenserziehung war daher als Leitbild in Unterstrass höher gewichtet als die Förderung des Intellekts.[21] Gleichwohl habe die öffentliche Diskreditierung des christlichen Lehrerseminars durch staatsorientierte Freisinnige, Demokraten und Sozialdemokraten zurzeit des Weltkriegs deutlich abgenommen.[22] Vielmehr konstatierte Zeller eine – in der organisationalen Entwicklung ursprünglicher Reformschulen übliche – Angleichung der kantonalen und christlichen Seminare, deren Ausmass er jedoch gleichzeitig zu bagatellisieren versuchte.[23] Für Zellers Wahrnehmung spricht, dass auch im 1942 startenden Oberseminar in Zürich religiöse Erziehung in modifizierten Formen eine beträchtliche Rolle gespielt hat, wie die nachfolgenden Abschnitte zeigen.

Religiöse und sakralisierende Bezugnahmen zur Legitimation pädagogisch-didaktischer Ausprägungen

In den Jahresberichten der Töchterschule aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind derlei Bezugnahmen zu Religion oder Christentum kaum explizit. Vielmehr wird die weltliche Gemeinschaft sakralisierend beschworen – etwa in dem anlässlich der Schweizerischen Ausstellung für Frauenarbeit publizierten Buch «Lebendige Schule».[24] Gerade Rektor Wilhelm von Wyss versuchte über methodisch-didaktische Neuerungen, mit den Schülerinnen anstelle einer der blossen Stoffhuberei verpflichteten Anstalt eine freundschaftlich verbundene Arbeits- und damit eine wahrhaftig lebendige Schulgemeinschaft zu erzeugen.[25] Auch Enderlin plädiert in seinen wie üblich feierlich in der Kirche St. Peter nach abgeklungenem Glockengeläut gehaltenen Eröffnungsreden der Schuljahre

[20] O.V., Auf christlicher Grundlage, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. Jahresbericht 1947–48, Zürich 1948, 3–5, 3f.; Brunner, Die Freiheit (wie Anm. 16), 18; Zeller, Hat die Kirche einen Anspruch (wie Anm. 16), 41f.

[21] Norbert Grube/Andrea De Vincenti, Pädagogisches Wissen in seinen fachlichen und alltagspraktischen Ausprägungen. Die Seminare Küsnacht und Unterstrass zwischen 1830 und 1930, in: Andreas Hoffmann-Ocon/Rebekka Horlacher (Hg.), Pädagogik und pädagogisches Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2016, 93–116, 105.

[22] O.V., Die Aufgabe (wie Anm. 17), 4f.

[23] Tyack/Tobin, Grammar of Schooling (wie Anm. 5); O.V., Ein Jahr weitgreifender Entschlüsse, in: Evangelisches Lehrerseminar: Jahresbericht 1942–43, Zürich 1943, 4–15, 6; O.V., Auf christlicher Grundlage (wie Anm. 20), 4; K.[onrad] Zeller, Jahresbericht 1947/48, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: Jahresbericht 1947–48, Zürich 1948, 6–17, 8, 12f.

[24] O.V., Lebendige Schule. Zur Erziehung und Schulung junger Mädchen. Beiträge von Lehrern und Lehrerinnen der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich Hohe Promenade, Zürich und Leipzig 1928.

[25] Wilhelm von Wyss, Soziale Erziehung, in: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 31 (1921a), Nr. 10, 289–298; Nr. 11, 321–328; Nr. 12, 353–362; ders., Amerikanisches Schulleben. Reiseeindrücke, Aarau 1921.

1930/31 und 1931/32[26] für die Erhaltung der Gemeinschaft an einer stark gewachsenen Schule mit zunehmend loserem Zusammenhalt durch «das Miteinander und Füreinander».[27] Trotz unterschiedlicher Theoriebezüge sei in der Praxis «verantwortungsvolle Liebe zu Menschen und Sachen [...] das Wesentliche unseres gemeinschaftlichen Erziehungsverhaltens», wie etwa die «Erziehung zur Kameradschaft» im Turnunterricht oder zur Toleranz im Fremdsprachenunterricht belegten.[28] Das Schlüsselkonzept der «verantwortungsvolle[n] Liebe» kombiniere, so Enderlin, das Vitale und Hoffnungsvolle der zuweilen auch launenhaft ungerechten Liebe mit der zwar starren, aber beständigen Gesetzlichkeit der Verantwortung, um so «Herz und Verstand, Trieb und Gesetz» zur Erfüllung des Überpersönlichen, des Auftrages zu vereinen.[29] Nicht «Selbstgenuss», sondern «Pflicht», verstanden als Freiheit, das Richtige zu tun, müssten daher im Vordergrund stehen.

Solche Lehr- und Erziehungspraktiken als Ausdruck eines ausserweltlichen Geistes fassend, verwies der Direktor des staatlichen Oberseminars, Walter Guyer, hingegen explizit auf eine religiöse Sphäre und Kraft. Sie stünden hinter den zunächst nüchtern anmutenden didaktischen Erörterungen über das Unterrichtsgespräch und dem Gruppenunterricht und liessen didaktische Muster als Repräsentationen einer göttlichen Ordnung sichtbar werden: «[...] aber freilich gibt es keine Praxis ohne den dahinter stehenden lenkenden Geist, und dieser Geist wiederum gehorcht dem höhern Müssen aus dem, was ihn be-geistert».[30] Insbesondere die Berufung auf Liebe und Begeisterung beim Schulehalten eröffnete auch Hans Leuthold, dem Lehrbeauftragten am Oberseminar für «Didaktik in Unterrichtsgespräch und Gesamtunterricht und für Didaktik des Unterrichtens in Biblischer Geschichte und Sittenlehre», die Möglichkeit, extreme unterrichtstechnologische Erwartungen zu unterlaufen. Sich selbst religiös verstärkend und gegen empirische Kritik immunisierend meinte er: «wenn nicht Liebe, heilsame, gute Erzieherliebe am Anfang unseres Strebens nach didaktischer Erneuerung steht, werden wir uns umsonst abmühen».[31] Entsprechend sei der Glaube nicht intellektualistisch verkopft, sondern als «Angelegenheit [...] des Herzens und der Hände» zu praktizieren.[32]

Auch in Unterstrass galten Liebe und Kameradschaft als zentrale Bezugsgrössen in der Lehrpersonenbildung. Nunmehr in dezidiert religiöser Variante wurde

[26] Enderlin, Erziehung (wie Anm. 10), 12; O.V., Eröffnungsrede (wie Anm. 14); O.V., Aus der Rede des Rektors bei der Eröffnungsfeier, in: Jahresbericht der Tochterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1931/32, Zürich 1932, 38–42.

[27] O.V., Eröffnungsrede (wie Anm. 14). Die Töchterschule zählte im Jahr 1913 400, 1931 bereits 700 Schülerinnen. Vgl. O. V., Aus der Rede (wie Anm. 26), 38.

[28] O.V., Eröffnungsrede (wie Anm. 14), 58f.

[29] Ebd., 59.

[30] Geleitwort von Walter Guyer in: Hans Leuthold, Lebendiger Unterricht. Didaktische Briefe über den Gesamtunterricht, das Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht, Zürich 1944, 5.

[31] Ebd., 9.

[32] Karl Fueter, «Herr Omnes» und das Christentum, Zürich 1945, 21.

die christliche Nächstenliebe als zentrales Ziel und zugleich als Methode für Religionserziehung und Gemeinschaftsbildung profiliert.[33] Nächstenliebe bedeute in Abgrenzung zu reformpädagogisch und psychologisch legitimierten Konzepten der Zuwendung des Erwachsenen zum Kind nicht «Selbstüberhebung[,] weichliche Milde» und «Gewährenlassen», sondern fordere zugleich Strafe und münde in diesem polaren Wechselverhältnis in den «Zug der verantwortungsbewußten Strenge».[34] Gerade weil Lehrpersonen und Schüler in ihrer sündhaften Fehlbarkeit gleichartige Kameraden seien, entstehe die Pflicht für die Lehrerperson zur «unerbittliche[n] Strenge», die entgegen öffentlicher Vorbehalte nicht moralisierend, kontrollierend und unterdrückend, sondern notwendig für die angestrebte christliche Willens- und Charakterbildung sei und jugendliche Lebenswelt nicht einschränken solle.[35] In dieser Darstellung und Wortwahl zeigen sich deutliche Parallelen zu Enderlins, Guyers und Leutholds Argumentation – ebenso in der gemeinsamen fast vitalistischen Überhöhung der lebendigen Schul- und Unterrichtspraxis gegenüber der Akkumulation toten, sinnlosen Wissens.

Enderlins Auffassung von lebendiger Gemeinschaft stand zudem ganz in der Nähe von dem besonders im Seminar Unterstrass praktizierten Konzept einer patriarchalisch vom Direktor geführten christlichen Seminarfamilie und -gemeinschaft. Ihr verschrieb sich auch der Theologe Brunner als Mitglied, obwohl er nie, nur sein Vater, Zögling in Unterstrass war, der den Sohn dann im entsprechenden ‹Geiste› erzogen habe.[36]

Der promovierte Germanist Enderlin, bezog sich mit seinen Vorstellungen jedoch anders als die Direktoren in Unterstrass und am Oberseminar nicht direkt auf Religiöses, sondern stark auf die Leitfigur Goethes, der nach anfänglicher Präferenz des «Selbstgenusses» als Erziehungsideal die Pflicht betonte, in einer Gemeinschaft auch das Andere, Unbequeme gelten zu lassen.[37] Das Erziehungsziel einer Mittelschule müsse daher schlicht die Humanität sein. Die mit den unhintergehbaren Werten des «Wahren, Guten und Schönen»[38] verbundene Menschlichkeit erlangt dadurch selbst sakralen Status, während Enderlin seinen Auftrag auch mit direktem Verweis auf das Religiöse begreift. Als müsste jeder Verweis auf Glauben und Religion im Kontext einer öffentlich-staatlichen Bildungsanstalt legitimierend auf den spezifisch pädagogischen Kontext bezogen werden, führt Enderlin an, der Glaube sei aber derselbe, der Pestalozzi, «den er-

33 K.[onrad] Z.[eller], Gedanken über Wert und Gefahr der Psychologie in der Erziehung, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 58. Bericht 1933–1934, Zürich 1934, 16–23, 21.

34 Ebd., 22.

35 O.V., Vom Verstehen und von der Strenge in der christlichen Erziehung, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 61. Bericht 1936–1937, Zürich 1937, 3–11, 5, 8 (Zitat), 9f.; O.V., Sind wir zu streng?, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 65. Bericht 1940–1941, Zürich 1941, 20–22.

36 Brunner, Die Freiheit (wie Anm. 16), 5f.

37 O.V., Aus der Rede (wie Anm. 26), 39.

38 O.V., Die schweizerische Aufgabe der Mittelschule. Rede von Rektor Enderlin bei der Eröffnung des Schuljahres 1938/39 am 26. April, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1937/38, [Zürich 1938], 29–36, 30.

leuchtetsten und erlauchtesten Erzieher unseres Vaterlandes», beseelt habe. Gemäss dieses Glaubens sei es dem Baum gesetzt zu wachsen, dem Ackersmann, das Feld zu bestellen, dem Erzieher hingegen «zu bilden nach Art und Bestimmung des Menschen.»[39] In diesem Sinne sei «nicht die Anreicherung von Kenntnissen, sondern das Training der Geisteskräfte, nicht das Glänzen mit Wissen, sondern das Dienen mit Können aus Wissen» an der Gemeinschaft zentral, um Bildung als Leitlinie für die mit dem Erwachsenwerden kompliziert gewordene Lebensführung anzunehmen und das Dreigestirn Glaube, Liebe, Hoffnung immer wieder zu erkennen. Bildung weist so die Richtung zur Transzendierung einer rein animalischen Existenz hin zum «Ruf Gottes zu seinem Bilde», also zur wahren Menschlichkeit und wird damit selbst zur quasi-religiösen Praxis.[40] Es kommt zur «Sakralisierung der Pädagogik», die in Teilen auch in Unterstrass mit Zellers «Bildungslehre [...] eines christlichen Humanismus» erkennbar ist.[41]

Im Narrativ der (eschatologischen) Suche oder des Suchenden gründete auch die Idee des Studierens, wie sie Karl Fueter, Lehrbeauftrager am kantonalen Oberseminar für die «Grundlagen des Protestantismus», vertrat. Jedoch bot in seiner Vorstellung nicht Bildung, sondern allein das christliche Glaubensbekenntnis als Selbstpraktik und Rettungsmodell Orientierung.[42] Solch explizite Bezüge zur christlichen Religion sollten am Lehrerinnenseminar zwar vermieden werden, dabei aber keinesfalls das ehrfürchtige Bewusstsein der Seminaristinnen und Erzieher über ihre göttliche Bestimmung verloren gehen. Die verweltlichende Didaktik wurde etwa auch vom Zürcher Theologieprofessor Leonhard Ragaz, einem wesentlichen Vertreter des internationalen religiösen Sozialismus, explizit empfohlen, um Jugendliche wieder vermehrt für die Anliegen des Christentums zu gewinnen. Er glaubte, Goethes Iphigenie oder Krapotkins Gedanken über die gegenseitige Hilfe vermöchten bei den Schülern grössere religiöse Begeisterung auszulösen als Lektüren von dezidiert christlichen Texten.[43] Trotzdem waren auch Enderlin und Ragaz der festen Auffassung, eine Schule müsse im weitesten Sinne religiös sein, weil alle Kultur letztlich in Weltanschauung wurzle. Eine Schule, die sich der letzten Tiefe verschliesse, würde Charakterlosigkeit befördern und die gesamte europäische Kultur bedrohen, zumal Wissen

39 O.V., Schule und Elternhaus. Ansprache von Rektor Enderlin zur Eröffnung des Schuljahres 1941/42, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1940/41, [Zürich 1941], 29–36, 29.

40 O.V., Krise der allgemeinen Bildung. Rede des Rektors zur Eröffnung des Schuljahres 43/44 in der Peterskirche, 27. April 1943, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1942/43, [Zürich 1943], 19–26, 22–24.

41 Fritz Osterwalder, Pädagogische Modernisierung – Pädagogisierung der Öffentlichkeit und Sakralisierung der Pädagogik, in: Michèle Hofmann et. al. (Hg.), Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik, Bern 2006, 237–261, 258; Konrad Zeller, Bildungslehre. Umrisse eines christlichen Humanismus, Zürich 1948, 88.

42 Johannes F. Lehmann/Hubert Thüring, Einleitung, in: dies. (Hg.), Rettung und Erlösung. Politisches und religiöses Heil in der Moderne, München 2015, 7–26.

43 Ludwig Köhler/Leonhard Ragaz, Die heutige religiöse Lage und die Volksschule, Zürich 1925, 124f. Ragaz sprach vor der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Zürich, die seine Vorträge publizierte.

an sich sinnlos sei und hinter seiner glanzvollen Fassade «das Nichts» grinse.[44] Die äusserst anspruchsvolle Erziehungsaufgabe könne daher nur mit der gebührenden Ehrfurcht, «wie sie uns Goethe gelehrt hat», gemeistert werden. Wenn Bildung und Erziehung insgesamt als quasi-religiöse Praxis qualifiziert werden, ist Goethe ihr Messias, den Enderlin, wie zuweilen auch Pestalozzi, als legitimatorische Instanz für wertorientierte, nicht herleitbare Aussagen über seine pädagogischen Maximen heranzieht.[45]

Diese Ableitungen des Religiösen aus dem Humanistischen wurden in Unterstrass gerade durch Zellers Entwurf eines «christlichen Humanismus» mitvollzogen, häufig aber als Verwässerung des Religiösen betrachtet. Pestalozzi galt hier zwar ebenfalls als Leit- und Bezugsfigur, aber auch als religiöser Zweifler und Irrender, der gleichsam die Glaubensprobleme in der Gesellschaft der 1930/40er Jahre vorweggenommen habe.[46] Diese seien zwar unbedingt in der christlichen Lehrerbildung aufzugreifen. Ausgangspunkt dabei sei jedoch gemäss des eingangs zitierten Primats des Göttlichen vor dem Pädagogischen immer die in christliches Bekenntnis mündende religiöse, stark bibelzentrierte Charakter- und Willenserziehung.[47]

«Zweifler» und «kirchlich Abgefallene»: Die Vermittlung des Religiösen durch Typologisierung der Seminaristen

Seminare in einer Wettbewerbssituation mussten Angebot und Nachfrage, Profil und Publikum zusammenbringen. Insbesondere in Unterstrass und am Oberseminar wurde mit Typologisierungen gearbeitet, die das Religiöse als Selbstverständigungschiffre und zur Kennzeichnung von Adressatenkreisen und Zielgruppen aufgriffen. Speziell die Typologisierung der Seminarzöglinge in Unterstrass stellte das Neue am dortigen modernisierten Religionsunterricht dar, die allerdings nicht das skizzierte christlich fundierte Gemeinschafts- und Familienideal unterlaufen sollte. Vielmehr war mit der Typologisierung ein vermeintlicher Lebenswelt- und Wirklichkeitsbezug zur Gegenwart der Seminaristen beabsichtigt, der unumgänglich sei, um die Vermittlung des christlichen Ideals der Nächstenliebe und der Gemeinschaft zielgruppengenau zu leisten. Unterschieden wird dabei der gleichgültige Zögling vom naiv frömmelnden Seminaristen, der nicht über das kindliche Glaubensstadium hinausgehe. Im Zentrum steht jedoch die Idealgestalt des Zweiflers.[48] Nur der Zweifler sei für die kommunikative christ-

[44] Ebd., 44; 69.

[45] Beispielsweise: O.V., Abschiedsrede von Rektor Enderlin gehalten in der Französischen Kirche am 1. April 1949, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1948/49, [Zürich 1949], 22–30, 25, 27.

[46] O.V., Im Zeichen Pestalozzis, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: Jahresbericht 1945–46, Zürich 1946, 4–12.

[47] Grube/De Vincenti, Pädagogisches Wissen (wie Anm. 21), 105, 109.

[48] O.V., Etwas vom Unterricht im Glauben, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 63. Bericht 1938–1939, Zürich 1939, 7–12, 7f.

liche Gegenoffensive geeignet: als mutiger, sich selbst prüfender Streiter für das Christentum, der durch seinen Konflikt zwischen Wissenschaft und Glaube, Ratio und Gottvertrauen glaubwürdig und gefestigt sei. Zweifel und Zwiespalt werden nicht beklagt, sondern als Voraussetzung eines selbstgewissen Bekenntnisses anstatt einer schüchtern-linkischen oder heuchlerischen Vertretung des Glaubens zugelassen.[49] Die Zöglinge sollten daher nicht um der reinen Lehre willen vor vermeintlich schädlichen Einflüssen oder «falschen Führern», wie etwa Nietzsche, abgeschirmt und «möglichst luftdicht gegen die geistigen Strömungen der Welt» abgeschlossen werden.[50] Die gerade auch in der Seminarbibliothek Unterstrass kontrolliert ermöglichte geistige Auseinandersetzung mit Werken der Kritik am Christentum und die rationale Reflexion sollten die Zöglinge in die Lage versetzen, «die ewige Wahrheit trotz der Bedenken seiner natürlichen Erkenntnis» umso stärker nach aussen zu tragen, wenngleich Ziel des Religionsunterrichts sei, «daß sich alle Zweifel wie Nebel vor der Sonne verflüchtigen».[51] Der skeptische Seminarist solle daher ein «Opfer des Verstandes» geben und trotz seiner rationalen Zweifel den Glaube annehmen.

Auch Fueter wandte sich am Oberseminar – dem Vorgehen in Unterstrass nicht ganz unähnlich – an Studierende mit Einwänden gegen das Christentum, die dieses für rückständig hielten, es als Gegensatz zur menschlichen Natur betrachteten oder zurückwiesen, weil es die Menschen nicht besser gemacht habe, an diejenigen also, «die man nicht in den kirchlichen Veranstaltungen zu sehen pflegt» – wie Brunner den Adressatenkreis seines Kollegen charakterisierte.[52] In einer Semantik des Realismus formulierte Fueter die Einsicht, dass viele Einwände und Klagen gegen das damals in der Schweiz vorfindbare Christentum geeignet seien, um angehende Lehrpersonen und Studierende anzusprechen.[53] Das ernsthafte Studium führe, so Fueter in teilweiser Abgrenzung von Unterstrass, immer wieder neu in interessante, fesselnde und letzte Fragen hinein, die oftmals nervöse Erschöpfung bei den Studierenden hinterliessen. Der «wahre Student» studiere um der Wissenschaft willen und nicht als Vorbereitung auf den künftigen Beruf.[54] Wer die Geschichte nach ihrem Sinn durchforsche, ihr eine Linie und Ziel geben möchte, stosse «auf letzte Fragen, die eine Antwort heischen, und diese Antwort gibt nicht die Wissenschaft».[55]

49 K.[onrad] Z.[eller], Die Schülerschaft, in: Reformierte Schweiz, 1 (1944) Nr. 5, 18.
50 O.V., Ein Jahr weitgreifender Entschlüsse (wie Anm. 23), 10.
51 O.V., Etwas vom Unterricht im Glauben (wie Anm. 48), 9; 11f.
52 Emil Brunner, Vorwort, in: Karl Fueter, Vier Einwände gegen das Christentum, Zürich 1943, 5.
53 Fueter, «Herr Omnes» (wie Anm. 32), 28.
54 Ebd., 14.
55 Ebd., 15.

Vermittlung des Religiösen und des Sakralen im Fachunterricht und im Seminaralltag

Das kantonale Oberseminar kann trotz dieser wissenschaftsorientierten Berufsausbildung als Ort reformulierter christlicher Erziehung gefasst werden. Leuthold und Fueter traten beide mit Studienbüchern und an Studierende adressierten Schriften hervor. Leutholds Überlegungen zielten auf die Verbesserung des Fachs Biblische Geschichte durch das Verlebendigen und vor allem durch das Aufspüren und Heben des Religiösen und Göttlichen aus verborgenen Tiefen des Schulstoffes.[56] Dabei forderte er die persönliche und fachliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen, die sich zu prüfen hätten, ob sie im Laufe der Jahre pädagogisch und inhaltlich beim Entdecken des Verborgenen und des grösseren Zusammenhangs weitergekommen seien.[57] Das sich stets Prüfen-Müssen spannt Assoziationsfelder auf, die an die von Foucault beschriebenen pastoralen Techniken der Seelenführung und Gewissensforschung erinnern und letztlich auf eine selbstoptimierende Kirchenmacht verweisen.[58] In diesem Sinn sind auch die Tätigkeiten Fueters zu verstehen. Neben dem Lehrauftrag am Oberseminar amtierte er als Pfarrer und wirkte als landeskirchlicher Studentenberater an Zürcher Hochschulen. Hier bot er in einer Vorlesungsreihe Studierenden, welche sich «Letzten Fragen der Wissenschaft» und den «Letzten Fragen des Lebens» stellten, überkonfessionell und religionsbejahend «die subjektive Möglichkeit einer Lösung».[59] Dass Verflechtungen zwischen den staatlichen und privaten Seminaren bestanden, zeigt sich auch an der Wahl der Lehrmittel. So empfahl der am kantonalen Oberseminar tätige Leuthold für die inhaltliche Erschliessung des Unterrichts in der Biblischen Geschichte und Sittenlehre die «Kleine Methodik christlicher Unterweisung», die 1936 von Hans Jakob Rinderknecht und Konrad Zeller im Kontext des Evangelischen Seminars Unterstrass publiziert wurde.[60] Mit seinen religiös inspirierten Hintergrundannahmen forderte Leuthold von der Lehrperson, sie müsse sich «so tief in [m]einen Stoff versenken, dass [sie] selber von ihm gepackt werde.»[61] So sei die didaktische Bearbeitung einer sich der Lehrperson zunehmend entfremdet darstellenden Welt nötig und möglich. Anders als der «Lektionsgeber», der ohnmächtig als «philiströser Langweiler» sein Wissen vermittele, müsse der Lehrer die «verborgenen Tiefen» des Stoffes erfassen, indem er sich aus Liebe zu den Kindern gründlich auf die Stunden vorbereite.[62] So sollten sich die Unterrichtenden eine womöglich vormoderne sehnsüchtige Vorstellung «sinnhafter identifikatorischer Verwicklung in die Welt» in

[56] Leuthold, Lebendiger Unterricht (wie Anm. 30), 10.
[57] Ebd., 91f.
[58] Michel Foucault, Die Anormalen. Vorlesungen am College de France 1974–1975, Frankfurt a. M. 2003, 230f.
[59] Karl Fueter, Studentennöte?, Zürich 1938, 5.
[60] Hans Jakob Rinderknecht/Konrad Zeller, Kleine Methodik christlicher Unterweisung, Zürich 1936.
[61] Leuthold, Lebendiger Untericht (wie Anm. 30), 10.
[62] Ebd., 10f.

nichtentfremdeten Zuständen zu eigen machen.[63] Was im geistigen Anspruch noch komplex und religiös begründet war, wurde von Leuthold zu Beginn der 1950er Jahre zu konkreten Vorschlägen einer ordnenden Unterrichtspraxis ausgebaut, indem er das Einrichten und Führen der «Kartei des Lehrers» publizierte.[64] Die damit verbundenen «mehrdimensionale[n] Ordnungsmöglichkeiten» machten – unter Verweis auf Walter Guyers Buch «Wie wir lernen» – Inhalte und «Lehrformen», etwa Vormachen oder Gruppenunterricht, Schulstufen, wie Primar- oder Realschule, und Unterrichtsprinzipien, z.B. Anschauung oder Arbeitsprinzip, beliebig kombinierbar.[65] Leuthold sah in der «Karteischachtel kein kultisches Gerät», sondern antwortete auf kollegiale Anfragen, ob er Geist technisieren oder Lehrpersonen zu Sklaven der Kartothek machen wolle, mit einem – nicht ganz korrekten – Goethe-Zitat aus dem Faust: «Gebraucht die Zeit, sie geht schnell von hinnen, doch Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen».[66] Mit kritischem Sinn für Ordnungswille und Ordnungsinstrumente zielte Leuthold als religiöse Person auf eine technikfreundliche Position.[67] Diesbezüglich sah er sich, dichotome Gegenüberstellungen von liberalen und konservativen Positionen unterlaufend, von dem Zürcher Theologieprofessor Ludwig Köhler unterstützt,[68] einem Seelsorger und Publizist aus «tiefer liberaler Frömmigkeit».[69]

In Unterstrass wurde hingegen die von Direktor Zeller und Hans Jakob Rinderknecht,[70] dem Übungsschul- und Oberseminarleiter, in den 1930er Jahren konzeptionalisierte didaktische Polaritätsmethode propagiert.[71] Die Polarität «zwischen Lockerung und Straffheit, zwischen Gefühlsbestimmtheit und willentlicher Führung» bilde im Seminarunterricht eine die Wirklichkeit bejahende, die Dualität des Menschlichen nicht negierende «spannungsvolle[] Einheit».[72] Kernelemente der so 1936 entworfenen und am Oberseminar empfohlenen «Kleine[n] Methodik christlicher Unterweisung» waren die freie thematische Entfaltung, der wiederum Einheiten der «Eisernen Ration» und die «Drilltage» folgten, in denen das biblische Kernwissen, z.B. über die Schöpfungsgeschichte, Erzväter, Moses,

63 Rahel Jaeggi, Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems, Berlin 2016.

64 Hans Leuthold, Die Kartei des Lehrers. Praktische Anleitung zum Einrichten und Führen von Karteien, Winterthur 1953.

65 Ebd., 84f.

66 Ebd., 12; Johann Wolfgang von Goethe, Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust, in: Erich Trunz (Hg.), Goethes Werke, Bd. 3, München [16]1996, 8–420, 62.

67 Leuthold, Die Kartei des Lehrers (wie Anm. 64), 124.

68 Ebd., 125.

69 Edgar Kellenberger, Ludwig Köhler, in: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 28.10.2008, in: ‹http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10710.php› (31. März 2017).

70 Martina Späni, Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft? Zum Verhältnis von Disziplinarisierung der Pädagogik und Professionalisierung der Lehrkräfte im Kanton Bern zwischen 1830 und 1950, in: Jürgen Oelkers/Claudia Crotti (Hg.), Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002, Bern 2002, 549–585, 570.

71 Hans Jakob Rinderknecht, Die Schule von morgen, Zürich 1937; Hans Jakob Rinderknecht, Schule im Alltag. Eine Methodik, Zürich 1939.

72 K.[onrad] Zeller, Im Laufe von 25 Jahren, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: Jahresbericht 1946–47, Zürich 1947, 10–27, 22.

die Richter und Könige, straff auswendiggelernt und aufgesagt wurde.[73] Trotz semantischer Anklänge an militärisch vermittelbare Disziplin und Effizienz verstand sich das Evangelische Seminar nicht als «Fabrik, in der man evangelische Persönlichkeiten herstellt»,[74] zumal der Glaube als nicht vermittelbares göttliches Geschenk aufgefasst wurde.[75] Entsprechend könne man das Evangelium nicht nachweisen, wohl aber durch die christliche Nächstenliebe und im Rahmen vielfältiger, über den Religionsunterricht hinausgehender religiöser Praktiken des Seminaralltages erleben lassen.[76] Ritualisierte Gebete, Gesänge und Kurzpredigten sowie «manches persönliche seelsorgerische Wort einzelner Lehrer und des Direktors, das von keiner Ordnung vorgeschrieben ist und von dem wir auch für gewöhnlich nicht reden»,[77] dienten zur durchgängigen Einübung des christlichen Wissens und Bekenntnisses. Der «Gefahr einer routinemäßigen Abwicklung des religiösen Lebens»[78] durch zu lange Gebete, Morgen- und Abendandachten sollte durch kurze, anregende Bibellektionen, Ansprachen und gemeinsame Tischgebete begegnet werden – und vor allem durch lebendige und aufmunternde Lieder.[79] So kam dem in der grossen Eingangshalle von Unterstrass auftretenden Seminarchor und dem Gesang des Hugenottenpsalms zur Revitalisierung reformatorischer Ursprünglichkeit als Medium des laut vernehmbaren religiösen Bekenntnisses grosse Bedeutung zu.[80] Dieses täglich ab- und aufrufbare pädagogische und religiöse Bekenntnis wurde durch zwei Mitte der 1930er Jahre angefertigte grosse Gemälde in der Eingangshalle gerahmt, die wie die Reklametechnik zur wiederholten Einlassung auf den Bildinhalt aufriefen.[81] Sie stellten zum einen die Leichtigkeit kindlichen Spiels mit Textauszügen aus dem Matthäus-Evangelium, zum anderen die Mühen und die Entlohnung harter Arbeit mit Verweisen auf die göttliche Gnade des gleichen Lohns bei ungleicher Arbeit dar.

73 Ebd., 15f., 23; Rinderknecht/Zeller, Kleine Methodik (wie Anm. 60), 95–99.
74 K.[onrad] Z.[eller], Die Schülerschaft (wie Anm. 49), 18.
75 Zeller, Im Laufe von 25 Jahren (wie Anm. 72), 24.
76 Hans J.[akob] Rinderknecht, Die ersten zwei Jahre Evangelisches Oberseminar, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich. Jahresbericht 1943–45, Zürich 1945, 23–28.
77 O.V., Etwas vom Unterricht im Glauben (wie Anm. 48), 7f.; vgl. Zeller, Im Laufe von 25 Jahren (wie Anm. 72), 25.
78 Zeller, Im Laufe von 25 Jahren (wie Anm. 72), 25.
79 Th. E. Johner, Singen im Seminar, in: Reformierte Schweiz, 1 (1944) Nr. 5, 20.
80 O.V., Vom Psalmen=Singen, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 65. Bericht 1940–1941, Zürich 1941, 11–12.
81 O.V., Unser Bekenntnis, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich: 62. Bericht 1937–1938, Zürich 1938, 3–14. Zu Bezügen zur Reklametechnik: Rinderknecht/Zeller, Kleine Methodik (wie Anm. 60), 38.

Fazit: Überkreuzungen, Transformationen und komplexe Verflechtungen weltlicher, sakraler und religiöser Wissen und Praktiken an den drei Seminaren

Trotz der drei unterschiedlichen seminaristischen Standorte mit je unterschiedlichen Adressatengruppen und Legitimationen werden zwischen ihnen komplexe Verflechtungen verschiedener Wissen und Praktiken mit zumindest auf dem Platz Zürich etablierten Diskursen der Zeit deutlich. Einerseits richtete sich das Evangelische Lehrerseminar dezidiert gegen das als totalitär aufgefasste Schulmonopol des Staates, gerade auch wenn er sich weltanschaulich neutral gab, andererseits wurde letztlich an keinem der drei untersuchten Ausbildungsorte bezweifelt, dass eine gute Lehrpersonenbildung einer letzten religiösen Fundierung bedürfe. Dabei wurden religiöses und sakrales Wissen teilweise direkt transportiert, teilweise aber mit humanistischem Wissen hybridisiert oder didaktisierend in weltliches Wissen transformiert, um es der jeweiligen staatlichen-weltlichen oder privat-christlichen Selbstetikettierung anzupassen. Alle drei Seminarorte kritisierten dabei den als sinnlos erachteten grossen Umfang des (religiösen) Wissenserwerbs und plädierten für einen wirklichkeitsnahen Lebensweltbezug im (Religions-)Unterricht, wobei die (verantwortungsvolle) Liebe oder gar die christliche Nächstenliebe sowie die dadurch kultivierte und sakralisierte Seminargemeinschaft eine zentrale Rolle spielten. Neben diesen Gemeinsamkeiten trat ein wesentlicher Unterschied hervor: Während Enderlin als Rektor des Lehrerinnenseminars das Religiöse im humanistischen Gewand und vor allem anhand seiner Idealgestalt Goethe vermitteln wollte, erfolgte im Evangelischen Lehrerseminar und im Oberseminar die Ansprache der Zöglinge von einem klar religiösen Standunkt aus. Die Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen sollte hier nicht nur zugelassen, sondern gefördert werden, um das religiöse Bekenntnis zu stärken. Vermittelt wurden die entsprechenden Inhalte etwa durch eine Typologisierung der Seminaristen, den Einsatz von Karteiordnungen sowie mit einem transformierten Religionsunterricht nach der Polaritätsmethode. Fueter setzte mit seinem Studienangebot am Oberseminar eher an Formen einer «privatisierten Religion» an, die religiöse Inhalte in der privaten Studiensphäre, teilweise aus einer individuellen Lernerschöfpung entstehen sah.[82]

Für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kanton Zürich sind so Anklänge an einen «religiösen Markt [...]»[83] in der Lehrpersonenbildung mit Tendenzen von expliziten und transformierten Bezugnahmen, Alternativen, Konkurrenzsituationen und Anpassungen an Bedürfnissen einer sich wandelnden Religiosität aber auch Lehrpraxis nachweisbar: Das Weltliche, Sakrale und Religiöse wurde je nach Ausbildungsort unterschiedlich akzenturiert, dabei die Elemente vielfach verflochten, transformiert und hybridisiert, indem etwa humanistisches Wissen in quasi-religiöse Formeln gegossen oder mit religiösen Funktionen verbunden

[82] Knoblauch, Verflüchtigung der Religion (wie Anm. 9), 20.

[83] Detlef Pollack, Religiöser Wandel in modernen Gesellschaften: Religionssoziologische Erklärungen, in: Richard Faber/Frithjof Hager (Hg.), Rückkehr der Religion oder säkulare Kultur. Kultur- und Religionssoziologie heute, Würzburg 2008, 166–191, 178.

wurde, oder wenn religiöses Wissen scheinbar einer letzten pädagogischen Begründung bedurfte. Dieses Oszillieren zwischen pädagogisch-humanistischen und christlich-biblischen Begründungen könnte für die Transformation des Religiösen und nicht unbedingt für eine Positionsabschwächung von Religion sprechen.[84]

Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung. Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950

Die zunehmende staatliche Regelung der Lehrpersonenbildung wird häufig als Teil einer gelungenen Säkularisation des öffentlich-staatlichen Bildungswesen gedeutet. Entgegen dieser stark an der Institutionengeschichte orientierten Lesart schliesst der Beitrag in einer kulturgeschichtlichen und eher auf alltägliche Praktiken fokussierten Perspektive jedoch mit der Frage nach der Transformation des Religiösen oder nach der Rolle von Profanem und Sakralem innerhalb der als modern etikettierten Lehrpersonenbildung an. In dieser Optik wird die Zürcher Lehrpersonenbildung, speziell das Evangelische Seminar Unterstrass, das Lehrerinnenseminar an der Höheren Töchterschule und das Oberseminar, zwischen 1920 und 1950 als Ort/e religiöser Wissen, Praktiken und Bezugnahmen analysiert. Anhand von Jahresberichten der Seminare, Vortragstexten und Publikationen der Direktoren und Lehrer werden weniger Brüche als vielmehr vielschichtige, sich aufgrund ihrer Eigenlogik aber auch gesellschaftlichen Anpassungsdrucks stets verändernde Überlappungen, Verflechtungen und Transformationen von profanen, sakralen, aber auch religiösen Wissen und Praktiken an allen Seminarorten herausgearbeitet. Der Beitrag zeigt, dass das Religiöse mit humanistischen Leitbildern oszillierte, sich teils durch Sakralisierungstendenzen von Bildung und Gemeinschaft transportierte, aber auch durch dezidierte, an speziellen Zielgruppen der Seminaristen ausgerichtete religiöse und pädagogische Konzepte sowie durch Alltagspraktiken im Seminar vermittelt wurde.

Lehrpersonenbildung – Säkularisierung – Religion – Religionsvermittlung – Kanton Zürich – 20. Jahrhundert – Gemeinschaft.

La religiosité dans le domaine de la formation d'enseignants zurichois. Connaissances et acteurs sous la pression de l'adaptation 1920–1950

La réglementation étatique croissante de la formation des enseignants est souvent vue comme élément d'une sécularisation réussie du domaine de la formation publique étatique. À l'encontre de cette vision fortement orientée vers l'histoire des institutions, cette contribution s'intéresse – dans la perspective de l'histoire culturelle et des pratiques quotidiennes – à la question de la transformation du religieux ou du rôle du profane et du sacré au sein de la formation d'enseignants. L'analyse porte notamment sur la formation d'enseignants à Zurich, en particulier le séminaire évangélique Unterstrass, le séminaire des enseignantes à l'école de jeunes filles et le séminaire supérieur en tant que lieux de pratiques et de références religieuses entre 1920 et 1950. Sur la base de rapports annuels de séminaires, de textes de présentations et de publications des directeurs et enseignants, la contribution met en lumière, pour chacun de ces lieux de séminaire, avant tout des chevauchements, interdépendances et transformations complexes des connaissances et des pratiques profanes, sacrées et religieuses, se modifiant de manière constante en raison de leur propre logique mais aussi de la pression d'adaptation sociétale. La contribution montre que le religieux oscilla avec des principes humanistes, se transporta partiellement à travers des tendances de sacralisation de la formation et de la société, mais se transmit aussi par des concepts religieux et pédagogiques spécifiques destinés à des groupes cibles de séminaristes, ainsi que par des pratiques quotidiennes du séminaire.

Formation d'enseignants – sécularisation – religion – transmission de la religion – canton de Zurich – 20ème siècle – communauté.

[84] Ebd., 172.

La dimensione religiosa nella formazione degli insegnanti zurighesi. Sapere e attori durante l'«Anpassungdruck» tra il 1920 e il 1950

L'incremento della regolamentazione statale nella formazione degli insegnati viene spesso interpretata come una secolarizzazione riuscita dell'istruzione pubblica-statale. Contro questa lettura fortemente orientata verso la storia delle istituzioni, il contributo aderisce ad una prospettiva che mette a fuoco le pratiche storico-culturali e quotidiane, unitamente alla questione delle trasformazioni del religioso o del ruolo del profano e del sacro nella modernizzazione della formazione degli insegnanti. In questa ottica, l'istruzione degli insegnanti zurighesi tra il 1929 e il 1950, in particolare il seminario evangelico Unterstrass, il seminario per insegnanti alla Höheren Töchterschule e il seminario superiore, sono analizzati come luogo di pratiche e di riferimenti religiosi. Attraverso i rapporti annuali dei seminari, i testi di presentazione e le pubblicazioni dei direttori e degli insegnanti, in tutti i seminari vengono elaborate meno fratture e, vista la loro logica interna ma anche la pressione all'adattamento sociale, molte più sovrapposizioni, concatenazioni e trasformazioni di saperi e pratiche profane, sacre, ma anche religiose. Il contributo mostra che il «religioso» oscillò con i modelli umanistici, si lasciò trasportare dalle tendenze religiose dell'istruzione e della società, ma fu anche trasmesso direttamente attraverso concetti religiosi e pedagogici indirizzati a gruppi speciali di seminaristi, come anche attraverso pratiche quotidiane nel seminario.

Istruzione degli insegnanti – Secolarizzazione – Religione – Trasmissione della religione – Canton Zurigo – 20mo secolo – Società.

Religious aspects in the Zurich teachers' formation. Knowledge and involved persons under adaptation pressure 1920–50

In the paradigms of modernization and secularization the institutional transfer of schools from the ecclesiastical to the state sphere is usually seen as the starting point of secular and public schooling and teacher education replacing the formerly established religious schools. From a cultural-historical perspective that is focused rather on everyday practices and knowledges, this paper examines religious and sacred practices and references in three different institutions for teacher education in the Canton of Zurich between 1920 and 1950: the protestant teacher training seminar, the female teacher training seminar and the teacher college. The analysis is based on various sources such as annual reports, speeches and publications by the directors and teachers of these institutions. The paper shows that there is no simple dichotomy between the public (secular) and private (religious) institutions but rather various interconnections and overlappings of religious, sacred and profane knowledges and practices which were ambiguously referred to and transformed in a number of ways. Religious principles oscillate with humanistic approaches, education and community are charged with sacred meanings and relevance. Furthermore, religious practices consolidate the everyday life of teacher training and renewed religious and pedagogical concepts are outlined in order to address special target groups of seminarists.

Teacher education – secularization – religion – religious teaching – canton of Zurich – 20th century – community.

Andrea De Vincenti, Dr., Zentrum für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich.

Norbert Grube, Prof. Dr., Zentrum für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich.

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Zentrum für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich.